

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação

Lucas Leal Teixeira

**LETRAMENTO LITERÁRIO E DOCUMENTOS OFICIAIS: um estudo das
concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado**

Diamantina

2018

Lucas Leal Teixeira

**LETRAMENTO LITERÁRIO E DOCUMENTOS OFICIAIS: um estudo das
concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Noemi Campos Freitas Vieira

Diamantina

2018

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T266l	<p>Teixeira, Lucas Leal</p> <p>Letramento literário e documentos oficiais: um estudo das concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado / Lucas Leal Teixeira, 2018.</p> <p>92 p. : il.</p> <p>Orientadora: Noemi Campos Freitas Vieira</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.</p> <p>1. Literatura. 2. Letramento literário. 3. Documentos oficiais. 4. Ensino Médio. I. Vieira, Noemi Campos Freitas. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p>CDD 373</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

LUCAS LEAL TEIXEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E DOCUMENTOS OFICIAIS: um estudo das
concepções de literatura e letramento literário nas normativas e
orientações de estado**

Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MESTRE
EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Noemi
Campos Freitas Vieira

Data da aprovação : 06/12/2018



Prof.Dr.^a NOEMI CAMPOS FREITAS VIEIRA - UFVJM



Prof.Dr.^a RITA DE CASSIA SILVA DIONÍSIO SANTOS - UNIMONTES



Prof.Dr.^a MARA LÚCIA RAMALHO - UFVJM

DIAMANTINA

Ao Espírito Santo, auxiliador e companheiro por excelência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e grande inspirador da mente humana.

Aos meus pais, companheiros de caminhada.

À minha orientadora, professora Doutora Noemi, pela paciência e pelo aprendizado obtido.

Aos professores constituintes das bancas de seminário, qualificação e defesa: minha máxima consideração e meu muito obrigado!

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial, à querida Simone: gratidão define tudo que sinto por você.

Aos anjos desconhecidos da existência, que me ajudaram em cada um desses momentos, também ensejo minha gratidão.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre as concepções de literatura e letramento literário nas documentações oficiais relativas ao ensino médio. O ensino de literatura tem se caracterizado, segundo alguns autores, pela pouca atenção ao texto literário em si e o apego às questões históricas. O objeto literário parece não ocupar o lugar de outrora. Segundo Cosson (2016), a literatura sofreu uma espécie de apagamento na escola. Diante desse cenário, a presente pesquisa teve por objetivo principal investigar, por meio da análise documental, as concepções de literatura e letramento literário contidas nos seguintes documentos oficiais dirigidos ao ensino médio: Orientações Curriculares para o Ensino Médio; PCN + Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular e Conteúdo Básico Comum do estado de Minas Gerais. A análise documental tomou por base os pressupostos de Cellard (2012), em contínuo diálogo com trabalhos na área e as discussões de Candido (2011); Cosson (2014, 2016); Kleiman (1995, 2016); Martins (2015); Paulino e Cosson (2009). Dos autores citados, Cosson (2014, 2016) discute o conceito de letramento literário, entendido como a apropriação do texto literário pelo aluno, possibilitando uma experiência distinta frente ao texto, ampliação dos sentidos e estabelecimento de relações com a realidade. A análise dos documentos em sua relação com o ensino de literatura permitiu concluir que apenas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio dedicam uma atenção maior para a leitura literária. Ainda assim, os documentos possuem teor mais prescritivo que propositivo. Esta pesquisa espera contribuir para se pensar em novas normativas que contemplem, de fato, o letramento literário bem como auxiliem em proposições que promovam uma valorização da literatura na escola.

Palavras-chave: Literatura. Letramento literário. Documentos Oficiais. Ensino Médio.

RESUMEN

Esta disertación trata de las concepciones de literatura y letramento literario en los documentos oficiales relativos a la enseñanza media. La enseñanza de literatura se ha caracterizado, de acuerdo con algunos autores, por la poca atención al texto literario en sí y el apego a las cuestiones históricas. El objeto literario parece no ocupar el lugar de otrora. De acuerdo con Cosson (2016), la literatura sufrió una especie de borradura en la escuela. Delante de ese escenario, la presente investigación tuvo por objetivo principal investigar las concepciones de literatura y letramento literario en los siguientes documentos oficiales dirigidos a la enseñanza media: Orientações Curriculares para o Ensino Médio; PCN + Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular e Conteúdo Básico Comum do estado de Minas Gerais. El análisis documental tomó por base las presuposiciones de Cellard (2012), en incesante diálogo con trabajos en el área y las discusiones de Candido (2011); Cosson (2014, 2016); Kleiman (1995, 2016); Martins (2015); Paulino e Cosson (2009). De los autores mencionados, Cosson (2014, 2016) discute el concepto de letramento literario, entendido como la apropiación del texto literario por el alumno, posibilitando una experiencia distinta frente al texto, ampliación de los sentidos y establecimiento de relaciones con la realidad. El análisis de los documentos en su relación con la enseñanza de literatura permitió concluir que solamente las Orientações Curriculares para o Ensino Médio dedican una atención más detenida a la lectura literaria. Aún así, los documentos poseen carácter más prescriptivo que propositivo. Esta investigación espera contribuir para pensarse en nuevas normativas que abarquen, de hecho, el letramento literario como también auxilien en proposiciones que promuevan una valoración de la literatura en la escuela.

Palabras clave: Literatura. Letramento literario. Documentos oficiales. Enseñanza Media.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Conceitos e competências da área de linguagens abordados nos PCN+ Ensino Médio.....	51
Quadro 2 – Competências associadas ao tema “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”	52
Quadro 3 – Aspectos discutidos pelos PCN + Ensino Médio em relação aos textos literários	53
Quadro 4 – Exemplo da codificação das habilidades na BNCC.....	63
Quadro 5 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio	66
Quadro 6 – Campo artístico-literário	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LITERATURA E ENSINO: PERCURSO HISTÓRICO E DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	14
1.1 Literatura: um conceito em mutação?	14
1.2 A literariedade como elemento definidor da literatura	17
1.3 Literatura: breve resenha histórica.....	19
1.4 O lugar da literatura na contemporaneidade	22
2 UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA PARA O ENSINO DE LITERATURA	25
2.1 O letramento literário como possibilidade de ampliação da experiência com a literatura	25
2.2 Sobre letramento e leitura	26
2.3 Breve apresentação sobre o letramento literário	30
3 METODOLOGIA	34
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	38
4.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM	38
4.1.1 Abordagem preliminar	39
4.1.2 Análise	45
4.2 PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais	46
4.2.1 Abordagem preliminar	47
4.2.2 Análise	54
4.3 Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.....	56
4.3.1 Abordagem preliminar	56
4.3.2 Análise	68
4.4 Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio	70
4.4.1 Abordagem preliminar	70
4.4.2 Análise	73
4.5 Concepções de literatura e letramento literário nos documentos oficiais: debates e aproximações	76
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON.....	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa científica nasce de um problema ou inquietação. Não visa necessariamente dar respostas, mas encetar uma discussão que leve a proposições ou mudança de rumos. A pesquisa que doravante se descortinará aos olhos e à mente do leitor resulta das indagações de seu autor, professor de língua estrangeira e portuguesa em uma instituição federal de ensino.

Considerando uma localização temporal mais extensa, esta investigação se relaciona também com as vivências do próprio pesquisador enquanto aluno dos ensinos fundamental e médio. Ainda que pertencente a uma família pouco escolarizada, teve acesso aos livros em casa, influenciado, sobretudo, pelo pai. Nas escolas em que estudou, em sua maioria públicas, foi-lhe oportunizada a experimentação do gosto pela leitura literária, através da produção de paródias e apresentação de esquetes.

Ao ingressar no ensino médio, percebeu um deslocamento de objetivos e práticas nas aulas voltadas à leitura literária. Em lugar do acesso às obras e da chance de discuti-las com seus pares, priorizavam-se as análises do contexto histórico e as listas de exercícios relacionadas aos livros para o vestibular. Após concluir o ensino médio, resolveu seguir como professor de língua portuguesa e passou a vivenciar a outra faceta da sala de aula, agora, como organizador das experiências de aprendizagem. Se, por um lado, já havia constatado a ausência da literatura nas aulas que, a priori, a possuíam por objeto, percebeu também que a leitura literária no ensino médio está longe de ser tarefa fácil.

Assim sendo, o presente trabalho, partindo das experiências de seu autor, visa investigar as linhas teóricas de literatura e letramento literário presentes nos documentos oficiais voltados para o ensino médio, a saber: Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018); Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (SEE/MG, 2005).

O papel da leitura literária é amplamente reconhecido como de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, e em especial, de sua capacidade crítico reflexiva. O professor Rildo Cosson pontua que a literatura constitui forma especial

de arranjo da linguagem e, por sua especificidade de abordagem do mundo e das coisas, torna-se indispensável aos indivíduos leitores. Esse parecer retoma Antonio Candido quando defende a leitura literária como um bem tão necessário quanto outras atividades triviais: a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2016, p. 16), enfatiza o autor.

Caminhando em direção contrária ao valor da literatura, as aulas desse conteúdo apresentam diversas incongruências, ressaltadas por Rildo Cosson. Ensino voltado à historiografia literária; valorização do autodidatismo nas leituras literárias, como se não fosse preciso um direcionamento que garantisse maior proveito dos textos lidos; apego ao livro didático sem preocupação com as fontes originais do texto literário; falta de delimitação do que seja ou não literário, entre outros, constituem algumas das facetas do ensino de literatura no Brasil.

Em razão do apego a práticas pedagógicas cuja aplicação não se adapta aos dias de hoje, as aulas de literatura conservam um aspecto conteudístico, com avaliações restritas à estrutura do livro e que não permitem o exercício das inferências e correlações com a realidade (COSSON, 2016). Este autor constata ainda que as práticas adotadas nos ensinos fundamental e médio se alternam: no primeiro, a ênfase na multiplicidade de textos literários, especialmente aqueles voltados ao público infantojuvenil, sem uma análise mais acurada de seu teor e que contemple, a um só tempo, tanto o aspecto frutivo da leitura quanto suas inter-relações com outros sistemas semióticos.

Por sua vez, a leitura literária no ensino médio prende-se à historiografia, com pouco espaço para uma discussão que se baseie no acesso direto à obra: “os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas” (COSSON, 2016, p. 21). Nesse sentido, o autor constata que o lugar destinado à apreciação da obra em seu aspecto estético é restrito, impedindo que o estudante se aproprie daquilo que lê. As aulas de literatura assumiriam, pois, identidade mais próxima das aulas de história, com estudos voltados à periodização e sequências literárias.

Considerando esse panorama relacionado tanto às experiências de leitura em espaços não-escolares quanto aos processos de leitura literária guiados em sala de aula, as

orientações do Ministério da Educação para a área de Linguagens, propõem que, por meio das atividades de leitura, “o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores” (BRASIL, 2006, p. 70, 71). Esse parecer evidencia dois aspectos concernentes a uma leitura literária proveitosa: que o estudante tenha uma experiência ativa com a leitura e que esta seja motor para uma discussão em que o aluno leitor se posicione com base em sua percepção da leitura literária em seus entrelaçamentos com a realidade imediata ou outras correlações possíveis.

Mais recentemente, a sanção da Lei N^o 13.415 (BRASIL, 2017), que instituiu a propalada “reforma do ensino médio”, provocou discussão na sociedade e entre os especialistas sobre o lugar das disciplinas no currículo e a ênfase na formação técnica. Basicamente, a referida lei elenca quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Concedeu-se uma flexibilidade relativa para que os estados da federação e sistemas de ensino definam o que será estudado em cada uma das respectivas áreas.

Os objetivos macros que se propuseram diante do estudo de cada uma dessas áreas foram, de acordo com a Lei N^o 13.415, artigo 3^o, § 8^o, o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017). Nesta e em outras partes da referida lei, há um movimento pendular que oscila entre o estímulo a estudos do mundo do trabalho e à formação integral do aluno.

É possível depreender que se trata de uma legislação com fins de atendimento à demanda de mercado e que não coloca, em primeiro lugar, o exercício crítico cidadão do estudante. No momento em que as práticas de trabalho sobrepujam a reflexão consciente sobre o entorno, que se utiliza das linguagens, por exemplo, priva-se o ensino de uma perspectiva mais abrangente e voltada ao desenvolvimento do pensamento autônomo.

Nesse contexto de pouca atenção ao caráter de reflexão e investigação favorecido pelas práticas de ensino e conteúdos, é imperioso buscar a formação de leitores críticos, que se posicionem em relação ao que leem. Conforme postulam as Orientações Curriculares

para o Ensino Médio, o “desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes [...] – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes [...], capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2006, p. 70).

Tomando este cenário como inspirador, esta pesquisa objetiva investigar as linhas teóricas de literatura e letramento literário presentes nos documentos oficiais voltados para o ensino médio. Desse modo, este trabalho tem o seguinte problema como norteador: como as prescrições oficiais para o ensino médio se aproximam ou não dos pressupostos do letramento literário e que papel atribuem à literatura?

A pesquisa nos documentos oficiais foi feita a partir da análise documental, com base nos pressupostos de Cellard (2012), em contínuo diálogo com trabalhos na área e as discussões de Candido (2011); Cosson (2014, 2016); Kleiman (1995, 2016); Martins (2015); Paulino e Cosson (2009).

Esta pesquisa está dividida em 5 capítulos. No capítulo 1, é discutido o conceito de literatura e sua formação histórica, enquanto arte e enquanto disciplina curricular. No capítulo 2, é abordado o letramento literário. O capítulo 3 está dedicado ao desenho metodológico desta pesquisa. O capítulo 4 trata da análise dos documentos oficiais. E por fim, o capítulo 5 oferece uma breve proposta para o letramento literário.

CAPÍTULO I - LITERATURA E ENSINO: PERCURSO HISTÓRICO E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Este capítulo se dedica, em linhas gerais, a uma explanação sobre o conceito de literatura, sua presença nos currículos e práticas do Ensino Médio e as abordagens em torno do letramento literário.

1.1. Literatura: um conceito em mutação?

O conceito de literatura parece longe de um consenso, haja vista a multiplicidade de manifestações literárias que englobam desde as narrativas clássicas, passando pela narrativa oral, às formas consideradas modernas. A tentativa de delimitar a literatura se inicia pela constatação de sua variabilidade de temas, abordagens e suportes. Comumente se define a literatura a partir de seu caráter ficcional, embora para Terry Eagleton (2006) esse critério não seja suficiente para delinear a natureza do objeto literário. Ao lado de obras literárias clássicas consagradas, alguns discursos filosóficos e sermões, por exemplo, também podem ser enquadrados como amostra literária.

O autor citado registra que, na transição do século XVI para o século XVII, o termo “novel” – verbete em inglês correspondente à ficção – abarcou tanto acontecimentos reais quanto fictícios: os “romances e as notícias não eram claramente fatuais, nem claramente fictícios, a distinção que fazemos entre estas categorias simplesmente não era aplicada.” (EAGLETON, 2006, p. 2). Desse modo, a própria origem da literatura parece mesclar real e imaginário, razão pela qual não é possível defini-la tomando por base apenas esse binômio.

O delineamento do objeto literário compreende uma análise do *modus operandi* da articulação da linguagem via literatura. Eagleton (2006), assim como René Wellek e Austin Warren (2003), coincidem no pressuposto de que, dentre outros critérios, a definição e caracterização de literatura implica necessariamente o estudo da maneira distinta como é elaborado e reinventado o componente linguístico no seio do texto literário:

A língua é o material da literatura, como a pedra ou o bronze são o da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música. [...] a língua não é mera matéria inerte, como a pedra, mas é, ela própria, uma criação do homem e, assim, carregada com a herança cultural de um grupo linguístico (WELLEK; WARREN, 2003, p. 14).

Deste modo, a literatura se apropria da língua como ferramenta e matéria-prima, tal qual a linguagem é utilizada em outras situações comunicativas. Aguiar e Silva (2007) postula que a definição de literatura deve considerá-la sob dois prismas. Primeiramente, cabe reconhecê-la como sistema semiótico literário, isto é, uma organização específica da linguagem. Em segundo lugar, compreender o texto literário como realização deste sistema. Dentre as várias tentativas fluidas de delineamento da literatura apresentadas na obra de Aguiar e Silva (2007), destaca-se a ideia de que a

[...] obra literária é sempre um artefacto, um objecto produzido no espaço e no tempo – um objecto [...] que se separa do sujeito criador, do sujeito fenomenológico, como <<configuração formal liberta do ser>> -, possuindo uma realidade material, uma textura semiótica sem as quais não seriam possíveis nem a leitura, nem o juízo estéticos. (AGUIAR E SILVA, 2007, p. 34).

Da fala acima, depreende-se que a literatura se utiliza do material da língua para construir seu próprio edifício. Terry Eagleton (2006) avança a discussão enfatizando que a conceituação de literatura que toma por base a relação distinta desta com a linguagem é uma herança dos formalistas russos, a exemplo de Roman Jakobson, segundo o qual a maneira com que o objeto literário opera a língua

representa uma “violência organizada contra a fala comum”. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: “Tu, noiva ainda imaculada da quietude”, tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato - ou, como os lingüistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. (EAGLETON, 2006, p. 3).

Portanto, segundo o formalismo russo, há uma espécie de deslocamento no uso que a literatura faz da linguagem, moldando-a por meio de técnicas narrativas, recursos poéticos, entre outros. Não se pode, porém, ignorar que essa escola de pensamento, embora reconhecesse o papel do social na articulação da linguagem literária, opta por não

aprofundá-lo. A crítica tem salientado que a forma como o objeto literário se apresenta não resulta apenas de uma organização linguística interna, mas também da relação com o meio em suas diversas nuances. Dessa forma, se a literatura se relaciona com o entorno, uma obra considerada literária em determinado período pode não sê-la em outro momento histórico, já que o texto literário se configura de acordo com a época em que foi escrito. Assim sendo, os formalistas russos “não queriam definir a „literatura“, mas a „literaturidade“ – os usos especiais da linguagem –, que não apenas podiam ser encontrados em textos „literários“, mas também em muitas outras circunstâncias exteriores a eles.” (EAGLETON, 2006, p. 8).

Partindo dos princípios postulados pelos formalistas russos e agregando-os a uma visão mais ampla, pode-se caracterizar a literatura como objeto espacial e historicamente localizado, de caráter autônomo e que se materializa na realização física dos livros, cuja leitura e compreensão se dará provavelmente em conformidade com as experiências dos leitores. Dessa forma, dois elementos básicos devem ser considerados na análise de um objeto literário: seu trato especial com a linguagem e sua relação com o contexto, elementos que compõem a conhecida relação conteúdo *versus* forma.

René Wellek e Austin Warren (2003) confirmam a complexidade da literatura, indicando alguns parâmetros para estudá-la: organização, expressão pessoal, percepção e exploração do veículo; ausência de fins práticos e a ficcionalidade, considerando-se, evidentemente, as restrições de análise derivadas deste último elemento.

Uma interessante metáfora descrita pelo professor de literatura alemã John M. Ellis pode ser utilizada para descrever o objeto literário: este se assemelha ao “mato”. Diversas formações vegetais podem ser classificadas como “mato”. Assim o é também com a literatura, em constante diálogo com a realidade, assumindo manifestações diversas (cf. EAGLETON, 2006, p. 14).

Admitida a dificuldade em se estabelecer uma definição para a literatura e retomando o conceito de sistema abordado por Aguiar e Silva (2007), pode-se recorrer à conceituação de Antonio Candido, para quem a literatura constitui

[...] um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são além das

características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica [...] que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. (CANDIDO, 2000, p. 23).

Essa conceituação de Antonio Candido enfatiza a presença do social como fator gerador não apenas de temas e conteúdos, mas também do próprio processo de criação literária. Isto é, a relação sociedade *versus* literatura se dá não somente em função de temas político-sociais, mas porque circunstâncias históricas e sociológicas conduzem à necessidade de uma expressão literária distinta. Antonio Candido ressalta em toda sua obra o perigo de analisar a literatura sob um viés panfletário, do engajamento pelo engajamento. Uma obra literária não precisa necessariamente se ater em linha direta ao contexto, mas toma deste sua fonte de inspiração.

Considerando estes ângulos de análise sobre a definição de literatura, há ainda uma conceituação didática cujo posicionamento embasa este trabalho:

O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. O artista da palavra, co-partícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nosso entendimento do que nele se comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural, enquanto receptores e usuários de um saber comum. O discurso literário traz, em certa medida, a marca da opacidade: abre-se a um tipo específico de descodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 7, 8).

Consoante às palavras acima, literatura é a representação de nuances de realidades materiais e ou psicológicas, com atenção especial ao arranjo das palavras, constituindo um objeto estético singular e diante do qual o leitor acessará todas as suas ferramentas interpretativas. No percurso deste texto, se dará uma abordagem sobre o papel do leitor frente ao texto, processo que constitui o letramento literário.

1.2. A literariedade como elemento definidor da literatura

Tem-se evidenciado até aqui as dificuldades encontradas pela própria crítica na definição de literatura. Assim, o que ela oferece são caminhos e alternativas que indiquem

as características básicas do objeto literário, assim como uma pintura pode ser compreendida sob diversos vieses, não sendo possível uma avaliação definitiva sobre seu teor.

Nesse sentido, a concepção de literariedade, embora não logre abarcar a literatura em todos seus enredamentos, possibilita uma compreensão básica do caráter do objeto literário. Em um de seus textos, intitulado “Poesia da gramática e gramática da poesia”, Roman Jakobson discute, através de exemplos concretos de textos literários, a maneira com que a linguagem se articula na criação de uma obra poética. Afirma que um analista crítico se surpreenderia diante do repertório criativo de variantes morfológicas e sintáticas utilizadas em um poema, as quais constituem uma espécie de desvio da linguagem (JAKOBSON, 2007). Para ele, é a linguagem quem proporciona ao texto literário tecer uma nova estrutura de caráter singular. Ressalta, citando o filósofo inglês Jeremy Bentham, que a “ficção linguística” (JAKOBSON, 2007, p. 67) deve sua existência à língua e à maneira como se organiza na gramaticidade discursiva.

Ainda segundo Jakobson (2007), o texto poético depende da gramática – entendida aqui como organização da língua – assim como a pintura carece da geometria. Ao poeta, restaria duas alternativas: compor, baseando-se nas possibilidades oferecidas pela língua, ou lutar contra elas, explorando novas possibilidades. É oportuno destacar a alusão de Jakobson às características que a linguagem poética assume em conformidade com o contexto histórico-social no qual se insere: a “tessitura gramatical da poesia apresenta, além dos procedimentos comuns mais ou menos constantes, muitos traços diferenciais salientes, característicos de uma dada literatura nacional ou de um período limitado, de uma tendência específica.” (JAKOBSON, 2007, p. 76).

Tomando por exemplo a poesia do movimento reformador de Jan Hus, no século XV, Jakobson afirma a necessidade de se estudá-la questionando “como a fonte do prazer poético que emana de estruturas verbais devidamente proporcionadas se transforma em energia doutrinária a impelir para a ação direta” (JAKOBSON, 2007, p. 78). Sobre esta afirmação, alguns importantes desdobramentos podem ser destacados. Primeiramente, ressalte-se que a literatura está em linha direta de contato com a realidade à qual se circunscreve, afirmando-a ou negando-a. Em segundo lugar, o material histórico é

aproveitado pela literatura a partir do trabalho com a linguagem, de maneira que o texto literário não pode ser tomado como mero simulacro de uma realidade externa. Esta combinação entre fatores contextuais geradores do texto literário articulados com a linguagem podem levar a uma identificação do leitor diante da obra que lê, resultando, algumas vezes, em posicionamentos derivados das leituras realizadas.

É evidente que, como já dito anteriormente, a ênfase de Jakobson recai na estruturação linguística do texto literário, sem se aprofundar na relação deste com o contexto. Essa particularidade da visão do crítico em relação à literatura é compreensível na medida em que nenhuma teoria é suficiente o bastante para abarcar a inteira complexidade de um objeto. A presente pesquisa reconhece tais limitações, porém, entende que uma primeira aproximação à literatura necessita atestar o arranjo especial da linguagem utilizada no texto literário. A esse respeito, Jakobson deixa entrever em seu texto a já citada noção de literariedade.

1.3. Literatura: breve resenha histórica

Tão oportuna quanto o escrutínio dos significados atribuídos à literatura em seu devir histórico, é a reflexão sobre como “nasce” e se desenvolve essa categoria de expressão escrita. Tomar-se-á por base um capítulo de Gallian (2017) que discute o assunto.

Segundo ele, embora a literatura pareça desempenhar “um papel considerado subsidiário ou mesmo dispensável” (GALLIAN, 2017, p. 59), houve um tempo em que ela se constituiu “em elemento central na estruturação da cultura das sociedades e na formação de seus indivíduos” (GALLIAN, 2017, p. 59). É interessante notar a relação literatura e sociedade que se estabeleceu desde o princípio, já que o objeto literário, embora não possuísse a configuração atual, servia para a expressão do homem diante da vastidão do mundo. Por isso mesmo, a escola hodierna não pode prescindir do papel e valor da literatura, na medida em que esta auxilia o indivíduo a representar seu universo de emoções e pensamentos.

Gallian (2017) segue afirmando que, ao se retroceder no tempo, deve-se falar em narrativa e não em literatura. A narrativa começaria oral, passando depois, a coexistir ou

não com a escrita. As narrativas representam um instrumento de afirmação da identidade de um povo, a exemplo dos hebreus, conforme cita o autor. Os hebreus, por meio dos livros da Bíblia, têm descrita a sua relação com Deus, partícipes de uma aliança e escolhidos para um propósito. De acordo com Eliade *apud* Gallian (2017), todas as comunidades possuem um mito de origem, sendo que os jovens eram levados a declamarem ou estudarem os textos que contavam a história de seu povo.

É na Grécia, segundo Jaeger *apud* Gallian (2017), que a literatura assume função principal na educação. Os jovens na Grécia Antiga eram formados a partir dos exemplos e virtudes contidos na Ilíada e na Odisseia. Dessa forma, ao

mobilizar, através de suas palavras e imagens, as forças estéticas da experiência humana, a poesia desperta (este é o significado da palavra grega *aestesis*) e ativa a dimensão ética, moral, do ser humano, que, na visão antropológica antiga, habita dormente o coração do homem (GALLIAN, 2017, p. 64).

Nesse sentido, pode-se perceber o alcance da literatura, na medida em que permite ativar potencialidades intrínsecas ao ser humano, por meio das experiências que proporciona. Faz-se necessária uma breve aproximação ao papel do poeta na antiguidade e de como seu labor se inter-relacionava com a sociedade. Hauser (1978) destaca que o poeta era encarado como uma figura semidivina, haja vista o mito de Orfeu, que recebeu seu instrumento musical – a lira – das mãos de Apolo.

Tomava-se a palavra dos poetas como emitidas pelos próprios deuses. O autor ressalta que as mudanças de ordem econômica e social operavam alterações na maneira com que a sociedade greco-romana se relacionava com seus poetas. Pode-se dizer, então, que o artista da expressão escrita tem seu *status quo* alterado em constante diálogo com o entorno. Por volta de 700 a.C., a serventia dos poetas transcende os limites da escrita em si e são admirados como “os educadores e os guias espirituais; já não são os homens que divertem a seus conterrâneos e aos membros de sua classe. Sua missão é manter despertada na nobreza a consciência do perigo e evocar de novo em sua memória as recordações de suas grandezas.” (HAUSER, 1978, p. 94, 95).

Em que pese a inter-relação dos poetas com a nobreza, em uma já anunciada promiscuidade discutível, mas, por outro lado, historicamente compreensível, deve-se

ressaltar os contornos que a poesia e a literatura vão adquirindo, como instrumentos de memória, construção de identidade e emissão de pareceres sobre a realidade. Dessa forma,

seja através das gestas dos heróis homéricos, seja através dos relatos históricos e poéticos dos livros judaicos, seja através das palavras e ações de Jesus Cristo e seus apóstolos, narrados pelos evangelistas, ou melhor ainda, seja através da confluência de todas essas fontes e narrativas, foi-se dando o processo de formação humana no âmbito da cultura Ocidental (GALLIAN, 2017, p. 63).

Assim, o desenvolvimento da literatura encontra como uma de suas grandes expressões as produções artísticas da Grécia Antiga. Ainda segundo a resenha histórica encetada por Gallian (2017), no período subsequente, chamado período clássico, o conhecimento filosófico, recém-inaugurado, passaria a coexistir com o conhecimento literário, vindo a “substituí-lo” na contemporaneidade. Nas palavras abaixo, o autor pontua essa situação de coexistência nos vários períodos da história:

[...] o estatuto de verdade das coisas, seja das coisas físicas ou das coisas metafísicas, antes encontrável e transmitido pelos textos literários, passou para o domínio do a priori ignorado e subjacente, passível de ser encontrado pelo exercício da razão investigativa e transmitido por um novo tipo de texto: o filosófico. [...] Durante o período da Antiguidade Tardia, assim como ao longo de toda a Idade Média, os dois modelos conviveram, às vezes de forma harmoniosa, às vezes conflituosa, porém, sempre com a preponderância do modelo tradicional, o que garantiu o prestígio da literatura como fonte de conhecimento e educação. Pode-se dizer que apenas depois da chamada revolução científica, no século XVII, começou a ocorrer também uma revolução epistemológica e educacional, que levaria ao desbancamento do modelo humanístico e a correspondente marginalização da literatura como elemento estruturador do conhecimento do mundo e da formação do homem (GALLIAN, 2017, p. 66,67).

Percebe-se, pois, que, durante um longo tempo na história, a literatura teve papel preponderante na formação dos indivíduos e como fonte de acesso ao próprio conhecimento. A mudança de panorama ocorreria a partir do processo de industrialização, com o paulatino progresso científico. Ainda segundo Gallian (2017), os séculos XIX e XX testemunhariam o assentamento definitivo do modelo científico, em detrimento daquilo que o filósofo francês Bonald denominou de “letras frívolas” (COMPAGNON, 2009, p. 26 *apud* GALLIAN, 2017, p. 68).

Como mote para a seção seguinte, deve-se ressaltar que “a literatura, ainda que desbancada, marginalizada e sequestrada, não deixou de resistir. E, ainda que de forma muitas vezes subversiva, ela aparece como uma importante alternativa diante da desumanização.” (GALLIAN, 2017, p. 70). Ou seja, apesar das mudanças sociais e históricas que sofreu ao longo do tempo, a literatura vem se ressignificando, sendo compreendida como instrumento de resgate da humanidade no homem.

1.4. O lugar da literatura na contemporaneidade

O delineamento da história da literatura traz à tona seu *status* e papel na sociedade moderna. Antoine Compagnon destaca que o espaço concedido à literatura hoje reduziu-se, na medida em que é substituída pelos livros didáticos, pela imprensa e pelos conteúdos digitais (COMPAGNON, 2009). O professor Rildo Cosson cita que o conhecimento literário é visto por muitos como “um saber desnecessário” (COSSON, 2016, p. 10), resultando, muitas vezes, em uma postura de indiferença quanto à leitura em literatura.

O mesmo autor ressalta ainda que o papel central dado ao material literário na escola no século passado, como instrumento de acesso ao conhecimento e cultura, “não conseguiu resistir à passagem do tempo e adaptar-se às mudanças de ordem social, pedagógica e teórica ocorridas tanto na escola e no alunado quanto no campo de conhecimento da literatura.” (COSSON, 2014, p. 15). Nesse contexto, a literatura parece disputar com outros suportes tais como os filmes e a televisão e parece não possuir sentido para a juventude.

Em um mundo imagético, os dados que implicam reflexão ou uma detida retrospectiva são colocados de lado:

[...] não há tempo para reflexão, é tudo sempre uma surpresa arbitrária e inescapável. [...] “Essa dominação espetacular” contribui para que aos poucos desapareça o conhecimento histórico geral, assim como quase todas as informações e comentários sobre o passado mais próximo ou mais distante; eliminando-se o passado como referente, restam-nos apenas os “textos” mediatizados, que são suas versões. [...] o indivíduo passa a fazer parte da imensa maioria que tem o consumo como maior estímulo, o conformismo como traço de caráter e a maleabilidade como formadora de hábitos e conceitos (PELLEGRINI, 1999, p. 201).

Sendo a televisão e o computador representantes por excelência do processo de espetacularização midiática a que a sociedade vem sendo submetida, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, não é sem razão a fala do professor Rildo Cosson, ao afirmar que os jovens em geral não têm “tempo nem concentração para a leitura de livros impressos – um hábito que se apresenta aparentemente contrário ao modo dispersivo e inquieto com que se relacionam com os demais produtos e manifestações culturais contemporâneas.” (COSSON, 2014, p. 12). O sujeito contemporâneo tem dificuldade em apreender e representar a realidade da qual participa (PELLEGRINI, 1999).

De acordo com Tânia Pellegrini (1999), o processo de sedução pela imagem resulta de uma construção que combina preceitos do capitalismo internacional e os interesses do governo e elite brasileiros. Partindo do incremento tecnológico estimulado pelo governo militar até os dias de hoje, a imagem tem-se tornado uma amostra viciada, sem correspondência com a realidade na qual diz se basear. O mundo descrito ganha cores e formas atraentes, tornando a propagação da imagem mero simulacro das realidades experienciadas. E para além desse disfarce que se sobrepõe ao mundo, já não é mais possível compreendê-lo sem a mediação da televisão ou computador, vitimando os sujeitos a uma

[...] desrealização da própria existência e da experiência individual [...]. Não há vínculos diretos entre a experiência e a imagem, pois esta se acha descolada da vida real, cuja possibilidade de apreensão por aquela torna-se remota. É como se ficassemos suspensos entre a realidade da vida diária e sua representação, pela diversificada, múltipla e globalizada edição efetuada via TV [...]. (PELLEGRINI, 1999, p. 193).

Considerando esse caráter de quase exclusividade arrogado pela imagem, pode-se inferir que o indivíduo do mundo pós-moderno encontra dificuldades para acessar produtos culturais distintos dos propagados pela grande mídia. Na medida em que pensa possuir o conhecimento necessário para o entendimento do mundo, mediatizado pelas máquinas, por que recorreria a um livro literário, cuja apreensão demanda esforço maior e uma capacidade de apreensão geralmente não requeridos pelo discurso da TV e similares?

Mesmo diante da celeuma em torno das novas plataformas de conteúdo, que, em alguns momentos, parecem reduzir a importância da literatura, esta ainda é defendida como

indispensável à formação dos indivíduos, na medida em que permite a análise das contradições do mundo em uma relação dialética do homem com o meio, mediado pela leitura literária (CANDIDO, 2011). Cosson (2016) reforça essa tese ao afirmar que a literatura possui a “função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” (COSSON, 2016, p. 17). “Traduzindo” o autor, pode-se afirmar a possibilidade que tem o texto literário de abordar a vida e o homem em um suporte discursivo distinto, permitindo, por meio do enredamento do leitor, que este pense a partir daquilo que lê.

Dada a sua capacidade de abordagem sobre as inquietações e particularidades do ser humano, pode ser usada como instrumento educativo. Nas palavras do crítico brasileiro, é “proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2011, p. 177). Ou seja, a leitura e trabalho com o texto literário favorecem o incremento tanto do aspecto cognitivo quanto emocional do indivíduo.

Reconhecendo a importância da literatura, Candido (2011) aponta ainda que esta não pode ser negada aos indivíduos, transformando-se em privilégio de poucos. Nas palavras dele, a diminuição das desigualdades e a construção de uma sociedade mais igualitária passa pela “difusão humanizadora das obras literárias.” (CANDIDO, 2011, p. 189). A superação da estratificação social envolve a oportunização de acesso a bens culturais, objetivo pelo qual todos devem ser responsáveis. Pelo que representa e pelas possibilidades de interpretação e ação que oferece, a literatura deve ser postulada como direito e bem inalienável.

CAPÍTULO II - UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, será abordado especificamente o letramento literário, como alternativa ao ensino que ainda hoje é praticado em diversos espaços educativos, nos quais a literatura não parece ser explorada em todas suas possibilidades interpretativas.

2.1. O letramento literário como possibilidade de ampliação da experiência com a literatura

Para início desta seção, se recorrerá a alguns trechos do artigo produzido por Maria Sílvia Pires Oberg, intitulado “Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária”:

[...] para que existam leitores, é necessário que toda uma engrenagem se movimente, acionada por várias *chaves*: livros, mediações, mediadores, contextos socioculturais favoráveis, entre outras. Pois os livros sozinhos, à disposição nas estantes, não fazem, necessariamente, o milagre da *leitura*. [...] Na maioria das vezes, são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura [...]. O desafio, portanto, não está apenas no acesso, mas principalmente na *apropriação* do que se lê: a leitura como ato de significação, como estabelecimento de relações entre palavra e mundo, nos termos de Paulo Freire [...] (OBERG, 2014, p. 203, 204, grifos da autora).

Nesta fala, embora não apareça explicitamente o termo letramento, é enfatizada a necessidade de que os alunos sejam introduzidos nas especificidades do objeto literário, com vistas a desenvolver uma apropriação crítica das leituras. Não se trata apenas de dar livros, abarrotar bibliotecas; o conhecimento de literatura deve ser sistematizado como qualquer outro. Quando os alunos-leitores têm acesso aos livros em conjunto com orientações e práticas para uma leitura literária eficiente, ler torna-se produtivo e significativo. Deve-se ressaltar que todo esse processo não consiste na aprendizagem de técnicas de leitura, nas quais subjaz uma concepção mecanizada do ato de ler. Ler, do ponto de vista do letramento literário, é um ato sempre em construção e aberto à criação do leitor.

Nessa perspectiva, as “práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um

discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno.” (COSSON, 2016, p. 47). Ou seja, do ponto de vista da qualidade e resultados, não é possível desvincular a teoria da prática literária. Propõe-se, portanto, o reconhecimento do papel do aluno-leitor enquanto sujeito ativo daquilo que lê e gerador de novas reflexões a partir das leituras às quais teve acesso.

2.2. Sobre letramento e leitura

A estrutura mórfica do termo letramento remete à ação, por conta do sufixo -mento, e também implica o ato de se transformar em letrado, ideia gerada pelo radical -letra (COENGA, 2010, p. 54). Assim, o letramento constitui a apreensão e mobilização de estratégias com vistas a usufruir plenamente de um texto escrito ou qualquer outra forma de comunicação. A apresentação de um seminário, por exemplo, exige o conhecimento de práticas de comunicação oral, sem as quais, dificilmente, o emissor logrará êxito. Em quaisquer outras práticas de comunicação, sejam escritas ou orais, serão requeridas dos emissores e receptores maneiras próprias de acessá-las ou desenvolvê-las.

Quando investigada mais profundamente a origem do termo letramento, encontra-se que é uma versão da palavra inglesa *literacy*, sendo este último termo proveniente do latim. A composição do vocábulo em latim permite entender o letramento como

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 1999, p. 17, 18).

Essas práticas de leitura que tomam por base a perspectiva do letramento opõem-se à visão primeira que se possuía sobre o ato de ler, mecanicamente estimulado e controlado. Tem-se agora uma percepção de que ler se liga a ver, perscrutar, questionar, indagar, posicionar-se. Ângela Kleiman cita o termo “empowerment through literacy” (KLEIMAN,

1995, p. 8) que expressa a possibilidade de aprendizagem e domínio no campo da leitura e escrita que permita não apenas a decodificação, mas também a reconstrução e ampliação dos sentidos.

O letramento pode ser sintetizado, pois, como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2016 p. 19). Isto é, cada uma das modalidades comunicativas do mundo moderno demandaria um letramento correspondente, vide as competências relacionadas ao uso de aparatos eletrônicos, por exemplo. Deve-se atentar para o fato de que a escola, como ressalta a autora, contribui basicamente para um tipo de letramento, relacionado à categoria de alfabetizado/não-alfabetizado. Ainda hoje, a escola encontra dificuldades para compreender que as práticas de leitura e escrita só se efetivam na imersão sociocultural da qual são parte indissociável.

Se a leitura é tão importante, encontra no texto literário a possibilidade máxima de exploração de seus recursos e contribuições: “Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, [...] a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar.” (COSSON, 2014, p. 49). Esse leque de possibilidades interpretativas que a literatura propicia pode ser potencializado via letramento literário.

O termo “letramento literário”, derivado da própria noção de letramento, implica abordar os textos literários considerando suas especificidades no processo de expressão e articulação da linguagem bem como a recepção pelo leitor.

Assim, a perspectiva de letramento literário não pode ignorar as características próprias do material literário, seu contexto de produção e a maneira como pode ser recebido pelos indivíduos. O letramento literário não defende a leitura pela leitura, no vazio de uma prática pedagógica, tampouco proíbe ou inibe a relação de impressões ou sensações do leitor frente ao texto literário. Ampliando um pouco mais esse conceito, algumas afirmações de Cosson (2016) ajudam a elucidá-lo: “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio.” (COSSON, 2016,

p. 12). Discorre ainda sobre as práticas na aula de literatura, as quais permitam aos professores e estudantes fazerem

[...] da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário (COSSON, 2016, p. 46).

Consoante as afirmações acima, o letramento literário consiste em uma abordagem dos textos literários que permita ao estudante papel ativo diante de suas leituras, levando em consideração as imbricações desses mesmos textos com o contexto e as possibilidades de exploração e extrapolação que oferecem. Nesse sentido, a experiência com a literatura, calcada na perspectiva do letramento literário, busca explorar as potencialidades do texto literário, ao se “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (LEITE, 1983 *apud* COSSON, 2016, p. 29).

O letramento literário coloca-se como alternativa a um ensino acentuadamente mnemônico. Desse posicionamento frente à abordagem da literatura emerge a concepção de “[...] letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55). Esta afirmativa evidencia a necessidade de estimular uma leitura literária que vá além da decodificação e seja capaz tanto de provocar uma apreciação da obra enquanto ente particular da linguagem, como também gerar diálogos com a realidade de quem lê.

Note-se que subjaz às práticas de letramento literário uma concepção de leitura, relacionada ao seu poder de reconstrução da realidade e ampliação do pensamento crítico. Por isso, a esta altura da discussão, faz-se necessário refletir brevemente sobre as concepções de leitura difundidas na escola.

Discorrer sobre a leitura implica reconhecer sua importância para a formação do indivíduo bem como discutir os diferentes *status* que assumiu no desenvolvimento do que se poderia chamar de sociedade letrada. Deve-se ressaltar, no entanto, que a definição de

leitura na atualidade foi expandida, passando a abarcar quaisquer processos interpretativos. Maria Helena Martins registra que a leitura pode ser entendida, *a priori*, como “decodificação mecânica de signos linguísticos” (MARTINS, 2015, p. 31), em clara consonância com a perspectiva behaviorista, mediante a qual o aprendizado da leitura se daria com fins instrumentais e com resultados previstos ou controlados.

Contudo, com o aprimoramento dos estudos e práticas na área de ensino e competência leitora, a leitura foi redimensionada, passando a designar “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)” (MARTINS, 2015, p. 31). Dessa forma, a leitura deve ser entendida como um processo – porque não é estática – que ativa tanto as estruturas cognitivas do sujeito quanto as estruturas sociais nas quais este se circunscreve.

Marisa Lajolo associa o conhecido poema de João Cabral de Melo Neto – “Tecendo a manhã” – ao processo de leitura: “os galos que tecem a manhã evocam os leitores que tecem o significado dos textos com que se deparam ao longo da vida. [...] Fica, pois, a tecelagem, prática ancestral de fiar, de tingir e de urdir os fios, de entrelaçá-los em tecidos, matriz metafórica da leitura.” (LAJOLO, 2003, p. 104). Essa metáfora revela que a leitura não é um produto acabado, já que os sentidos a ela atribuídos dependem da maneira como cada um irá construir a significação daquilo que lê.

Na medida em que a leitura combina a ativação de estruturas cognitivas em permanente interface com o meio social, cabe ressaltar que ela não é um processo neutro, ainda que algum autor ou leitor se autodenominem imparciais. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta o caráter político da leitura, ao afirmar que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1989, p. 9).

Para Cosson (2014, p. 41), “ler é um processo que [...] passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. [...] O diálogo da leitura implica [...] construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento de um texto.” Nessa perspectiva, não há preponderância de um elemento sobre outro, em que, por exemplo, o leitor seja tomado como aquele que nada sabe ou, por outro lado, como

podendo tirar qualquer conclusão que lhe ocorra sobre aquilo que leu. A leitura é um processo para o qual cada um desses elementos – leitor, autor, texto e contexto – concorrem para a compreensão textual.

A relevância social da leitura e o papel que representa enquanto fonte de acesso a diferentes representações da realidade conduzem ao redimensionamento do lugar da escola em promover e assegurar esse processo. Dessa forma, a sala de aula é um importante *lócus* em que são abordadas possibilidades de acesso, interpretação e compreensão de textos em suas variadas manifestações.

Retomando a discussão sobre o processo de letramento literário, pelo menos três importantes itens devem ser considerados: a concepção de leitura que o move; a seleção de texto(s) que será(ão) abordado(s) e a metodologia de ação utilizada.

Sobre o primeiro aspecto, Cosson (2016) aponta três momentos de leitura: antecipação – o porquê se lê e a maneira como o leitor se posiciona frente ao texto; decifração – processo de decodificação da estrutura textual; e interpretação – estágio em que se relaciona a leitura com o mundo e experiências anteriores. Por meio dessa caracterização do processo de leitura, percebe-se que o estudante precisa construir posicionamentos diante daquilo que lê, evento para o qual o professor deve contribuir começando pela escolha dos textos.

2.3. Breve apresentação sobre o letramento literário

O letramento literário pode ser executado a partir da sequência básica ou expandida. A primeira compõe-se de: motivação, introdução, leitura e interpretação. No exemplo fornecido no livro, Rildo Cosson narra uma sequência de atividades desenvolvida sobre o conto “No retiro da figueira”, de Moacyr Scliar. Como motivação – forma de iniciar discussão relacionada à temática do texto, sem revelá-lo ainda – pediu que os alunos buscassem nos classificados uma casa em que gostariam de morar, caso fossem transferidos para outra cidade. Esses alunos eram professores de português do município de João Monlevade, em formação sobre o letramento literário. Depois de escolhida a casa, revelaram os porquês da escolha, não sem fazer referência à remuneração dos profissionais em educação, a qual, muitas vezes, os impede de adquirir certos bens de consumo.

Na introdução, apresenta-se o autor e a obra. No exemplo citado, o professor abordou a habilidade de Scliar na escrita de contos urbanos, que retratam as mazelas hodiernas. No momento de leitura, adotou a leitura silenciosa pelos professores alunos, passando ao momento de interpretação. Logo após a leitura, os alunos questionaram a singularidade da narrativa, que discute a paranoia da preocupação com a segurança e a “explosão” dos condomínios. Foi proposta a elaboração de um final alternativo em grupos, os quais leriam a nova versão para os companheiros.

Diante desse exemplo de sequência básica, Rildo Cosson esclarece que sua estrutura pode ser ampliada, com o desenvolvimento de outras atividades, dando origem a uma sequência expandida. O autor relata que as sequências básicas são mais adequadas ao ensino fundamental. Para o ensino médio, se faz necessária uma sequência na qual, além da aprendizagem a partir do texto literário, também se desenvolvesse a aprendizagem sobre a literatura. Em outras palavras, um rol de procedimentos que contemplasse, a um só tempo, a análise em literatura atrelada ao conhecimento dessa modalidade discursivo textual.

A sequência expandida conserva os elementos da sequência básica acrescidos de outros que tornam o letramento literário mais significativo e proficiente. O momento de leitura pode contemplar as interfaces da obra lida com outros textos, tais como canções e os imagéticos. O momento seguinte – a interpretação – passa a ser dividido em primeira e segunda interpretação. A primeira interpretação consiste em uma “provocação” dos alunos leitores quanto às impressões que tiveram ao se depararem com o título da obra e o que perceberam durante sua leitura.

Nesse sentido, é possível perceber a atenção que Rildo Cosson deposita sobre os elementos pré-textuais e a composição física da obra. Pode-se refletir nas leituras de tempos idos, quando os estudantes acessavam cópias reprografadas das obras, por vezes, em preto-e-branco, com visível descaracterização do original. Alegava-se que a preocupação maior era a leitura para o vestibular. Essa prática continua vigente e permite pensar o quanto a sala de aula ainda contribui em matar o “viço” da leitura. Se se considerar que a leitura literária é uma experiência estética, afetiva e sensorial, será possível notar que, em várias ocasiões, as práticas de letramento desenvolvidas têm fugido à sua motivação de estimular uma leitura sobretudo qualitativa.

A essa primeira leitura, segue-se a contextualização, definida como “o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo.” (COSSON, 2016, p. 86). A contextualização seria, pois, instrumento útil e necessário para uma compreensão mais acurada da obra pelo leitor.

São distinguidas sete categorias de contexto: teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador e temático (COSSON, 2016, p. 86-91). Retomando os passos da sequência expandida, tem-se: motivação, introdução, leitura, primeira e segunda interpretação e, finalmente, expansão. A segunda interpretação consiste em um enfoque em determinado ponto da obra. Corresponderia a uma visão micro, isto é, de um aspecto do texto, calcada em uma visão macro, ou seja, relacionada aos “fios” contextuais. Rildo Cosson enfatiza que a própria contextualização abre caminho para a segunda interpretação, na medida em que antecipa questões que poderão ser discutidas sobre o livro em enfoque.

Finalmente, a expansão busca estabelecer conexão intertextual da obra em estudo com outras que possuam aproximação temática, de personagens, etc. Cosson ressalta a possibilidade de proceder às avaliações por meio dos registros que os estudantes vão produzindo durante o percurso da sequência proposta.

Diante dessa breve apresentação de uma proposta de abordagem do letramento literário, vale ressaltar que a articulação entre procedimentos de leitura e leitura literária talvez seja uma das tarefas mais difíceis da escola e para a qual ainda são encontradas muitas resistências. Porém, a expressão crítico-reflexiva dos sujeitos encontra provavelmente seu *locus* mais fértil na escola, onde indivíduos se inter-relacionam, trocam experiências e constroem juntos conceitos.

Antonio Candido, ressaltando o valor da literatura, afirma que ela constitui instrumento especial para o desenvolvimento dos sujeitos e não lhes pode ser negada. Tome-se a seguinte afirmação do crítico como mote para encerramento desta seção: “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.” (CANDIDO, 2011, p. 188). Assim, segundo o crítico, o acesso e desfrute da literatura é uma necessidade

intrínseca do homem, o qual carece do objeto literário para se organizar e dar sentido à sua existência.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Uma vez apresentado o escopo teórico que subjaz a esta pesquisa, será minuciado o embasamento metodológico escolhido para a investigação. A seguir, serão discutidas a natureza do objeto de pesquisa escolhido e as correspondentes metodologias para abarcá-lo.

Constitui-se em requisito indispensável ao pesquisador reconhecer as especificidades do objeto escolhido, evitando uma análise pré-concebida, com vistas a explorar o campo de pesquisa em todas as possibilidades que venha a oferecer. Nesse sentido, pesquisar em educação é, ao mesmo tempo, desafiador e “perigoso”. Desafiador porque esse campo de pesquisa, quaisquer que sejam os recortes teórico-metodológicos adotados, está diretamente imbricado com crenças e ideologias, sendo necessário que o pesquisador proceda a uma autoanálise acerca do quanto de sua experiência própria está levando para o documento ou contexto pesquisado. Perigoso, porque a depender do caminho metodológico que se escolha, a pesquisa em educação pode vir a ser apenas instrumento de manipulação ou ainda padronização de práticas educacionais.

Menga Lüdke e Marli André refletem sobre essas questões ao afirmarem que

como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Esses pressupostos de ordem pessoal que norteiam as escolhas do pesquisador se superlativam ao se considerar que parte significativa dos pesquisadores em educação exerce a função de professor. Sabe-se que a palavra professor carrega consigo a ideia de professar uma crença ou religião¹, o que transportado para o campo da educação, implica reconhecer que, qualquer que seja o docente, estará sob as influências de seu percurso formativo, e suas práticas pedagógicas e de pesquisa refletirão essa formação. Não é despropositual a inclusão dessa discussão nesta pesquisa: objetiva-se pensar sobre a carga ideológica agregada a uma investigação, a fim de que, antes mesmo de proceder a uma análise sobre os documentos listados, o pesquisador pense sobre o seu próprio labor.

¹ In: <https://www.priberam.pt/dlpo/professor>. Acesso em: 08 out. 2017, às 18h00min.

A pesquisa tem por objetivo principal investigar os conceitos de leitura e letramento literário contidos nos documentos oficiais – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio (2018); Conteúdo Básico Comum – CBC de Língua Portuguesa do Ensino Médio (SEE/MG, 2005).

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, quanto à abordagem; aplicada, quanto à natureza; descritiva, quanto aos objetivos; documental, quanto aos procedimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental, como o próprio nome sugere, implica coleta de dados em documentos escritos ou não. No caso desta pesquisa, os documentos oficiais do governo constituem-se em publicações de arquivos públicos. Por meio da análise documental, a “pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico”, como, por exemplo, documentos oficiais (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 37). Assim, cada um dos documentos citados foi analisado preliminarmente, recorrendo-se, depois, a uma análise aprofundada.

A análise documental justificou-se como meio de compreender as motivações, natureza e características dos documentos oficiais quanto ao ensino de literatura e às práticas de letramento literário. O olhar da pesquisa por meio da análise dos documentos citados se deu sob um viés crítico-analítico, buscando compreender o modelo de ensino de literatura delineado nas publicações oficiais e em que medida reiteram ou não o papel libertador do texto literário. Neste ponto, deve-se ressaltar que

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA, 2009, p. 4.556).

Consoante a citação acima, pode-se concluir que a análise documental ganha forma a partir da maneira como o pesquisador concebe seu projeto de pesquisa e analisa seu problema. Desse modo, um mesmo corpus documental pode ser analisado sob diversos vieses. Esta pesquisa concebe a literatura como instrumento de emancipação crítico-cultural e busca dialogar com os documentos

normativos oficiais, inventariando seus pressupostos e afirmações. Assim, procedeu-se a uma análise preliminar dos documentos citados, seguida por uma análise aprofundada.

Tomaram-se por base os pressupostos de André Cellard (2012). Na análise preliminar, são considerados:

- a) contexto: a análise dos documentos pauta-se, em primeira instância, pelo escrutínio da época em que foram elaborados e as pessoas que envolveram:

o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (CELLARD, 2012, p. 299).

Mediante essa perspectiva, os documentos alvo dessa pesquisa foram analisados considerando-se seu contexto de criação, ligado aos órgãos estatais de administração e gestão da educação, bem como o “espírito” dominante na época, ou seja, as concepções de educação e fazer pedagógicos predominantes no período de elaboração dos documentos em estudo.

- b) o autor ou os autores: trata-se da análise do(s) sujeito(s) responsável(eis) pela elaboração dos documentos. No caso dos documentos oficiais de esfera federal voltados à normatização do ensino, sabe-se que são construídos a partir da consulta a vários especialistas. Assim, é importante identificá-los bem como a filiação epistemológica que os guiou. Observem-se os seguintes questionamentos que serviram de base para a discussão encetada acerca dos documentos oficiais estudados:

Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. [...] É preciso, então, poder ler nas entrelinhas [...]. (CELLARD, 2012, p. 300, 301).

Reveste-se de capital importância o entendimento de que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018) bem como o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio (SEE/MG, 2005) resultam de um trabalho conjunto, envolvendo as percepções de especialistas e professores, de alguma forma tutelados pelo Estado. Neste caso, esses documentos não podem ser contemplados apenas sob a égide da impessoalidade com a qual se costuma caracterizar as ações governamentais. Dadas as dimensões continentais do Brasil, o governo, a partir

dos ministérios e secretarias, busca capilarizar sua ação por meio da intervenção e troca de experiências entre profissionais de mesma área, conduzindo à elaboração de um documento prescritivo e/ou normativo.

- c) os conceitos-chave e a lógica interna do texto: neste momento da análise, os documentos foram estudados levando-se em conta os termos recorrentes que apresentam e a relação destes com a argumentação como um todo. No caso dos documentos oficiais de normatização do ensino, foram observadas a ocorrência e uso dos termos “letramento literário” e “literatura”.

Cellard (2012, p. 303) atenta para o fato de que “deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados”. Dessa forma, a análise preliminar constitui-se em um momento primeiro de aproximação do pesquisador aos documentos, buscando compreender, em primeira instância, a origem, motivações e sujeitos envolvidos na escrita e difusão dessas publicações.

Após essa análise em separado, fez-se uma análise agregando todos os itens. O objetivo da análise dos documentos citados, considerando os itens elencados, é o de traçar as concepções e práticas de ensino de literatura e letramento literário contidas nas OCEM (BRASIL, 2006); nos PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); na Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018) e no CBC de Língua Portuguesa do Ensino Médio (SEE/MG, 2005).

A análise descreveu e discutiu os pressupostos contidos nos documentos nacionais normativos de educação. Dessa forma, a pesquisa documental referente às prescrições e recomendações do governo para a educação na área de linguagens se efetivou por meio da análise documental.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como aventado no capítulo metodológico, esta pesquisa consiste na análise documental dos documentos oficiais relativos ao ensino de linguagens como um todo e, mais especificamente, nas orientações que apresentam para a abordagem da literatura em sala de aula. Os documentos selecionados foram os seguintes: Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Base Nacional Comum curricular – Ensino Médio (2018); Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (SEE/MG, 2005). Note-se que não houve a preocupação em apresentar os documentos em ordem cronológica, já que as análises foram conduzidas independentemente deste critério, levando em conta a ordem de leitura do pesquisador. Cumpre, pois, atentar-se para as datas dos documentos, para fins de localização temporal.

4.1. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM

Estas orientações constam do ano 2006 e foram divididas em três volumes: Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas. O volume 1, a ser discutido aqui, possui 240 páginas, divididas em seis capítulos:

- Capítulo 1: Conhecimentos de língua portuguesa;
- Capítulo 2: Conhecimentos de literatura;
- Capítulo 3: Conhecimentos de língua estrangeira;
- Capítulo 4: Conhecimentos de espanhol;
- Capítulo 5: Conhecimentos de arte;
- Capítulo 6: Conhecimentos de educação física.

Considerando o foco desta investigação, será abordado o capítulo 2: Conhecimentos de literatura. O capítulo referente ao ensino de literatura conta com 36 páginas, divididas nas seguintes seções:

- Introdução;
- 1) Por que a literatura no ensino médio?
- 2) A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio;
- 3) A leitura literária;
- 4) Possibilidades de mediação.

A análise documental das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM - referentes ao ensino de literatura visa traçar em linhas gerais a concepção e práticas que elencam para a abordagem da leitura literária em sala de aula. Nessa perspectiva, se buscará apontar as definições e pareceres apresentados no referido documento sobre „Literatura“, „letramento“ e „letramento literário“. Segundo a carta de apresentação que inicia as OCEM, estas foram geradas a partir do diálogo entre as secretarias estaduais de educação, professores, alunos e comunidade acadêmica. Ainda segundo o texto que abre o documento, esses livros de apoio ao professor foram criados com o intuito de auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas e fortalecer o ensino médio.

Ressalta-se, também, nas OCEM, que suas orientações não devem ser tomadas como definitivas e/ou prescritivas, mas que servem, essencialmente, à reflexão e possibilidades de renovação do trabalho pedagógico.

4.1.1. Abordagem preliminar

a) O contexto

As OCEM se inserem em um contexto mais amplo – o das políticas curriculares de estado. Nesse sentido, resultam de uma renovação e, em alguns casos, mudança de rumos em relação aos governos anteriores. Estão localizadas historicamente no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que tomou posse em 2003. Vários autores destacam diferenças significativas que se estabeleceram nas concepções e práticas de educação sob os mandatos de Lula e de seu antecessor – Fernando Henrique Cardoso.

Alice Casimiro Lopes (2004, p. 109) cita que foi preciso, por parte da equipe gestora em educação do governo Lula, o “desmonte de todos os dispositivos de regulação das práticas curriculares estabelecidos em oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso”. Mais adiante, afirma que julgava “ser necessário manter uma posição intelectual crítica e investigativa das

políticas curriculares direcionadas pelo Governo Lula, posição de forma alguma neutra e distanciada, mas que busca estar atenta às contradições, às ambigüidades, aos impasses e aos recuos.” (LOPES, 2004, p. 109).

Atendo-se a esta última fala, a presente pesquisa destaca que, quaisquer que sejam os governos e partidos responsáveis pelo poder, todas suas ações estarão eivadas por um caráter político-econômico e ideológico. A autora citada ressalta, retomando Stephen Ball, que as políticas educativas sofrem uma espécie de colonização das questões econômicas (LOPES, 2004). Assim, a análise de uma política curricular de estado e suas implicações práticas não pode se desvincular do meio social e político em que se geraram as orientações governamentais.

Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 64) corroboram a ideia acima ao afirmarem que “toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto”. Embora as Orientações Curriculares para o Ensino Médio não constituam propriamente um currículo, expressam em seu conteúdo uma visão e política definidas de governo. Ampliando essa discussão, Sabrina Moehlecke (2012, p. 48) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), datadas de 1998 e anteriores às OCEM, traziam em seu escopo a ideia de flexibilização de currículos, “para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável”.

O que se pretendeu demonstrar com tais afirmações foi que quaisquer políticas de currículo guardam estreita relação com aspectos econômicos e ideológicos. Consoante o posicionamento que guia esta investigação, não cabe ao pesquisador emitir juízos baseados em suas preferências políticas. Antes, seu trabalho é o de apontar a espinha dorsal constituinte dos documentos formatados pelo governo e suas reais implicações no fazer pedagógico.

b) Os autores

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio resultam, como apontado anteriormente, de uma discussão entre vários setores ligados à educação. Segundo Herkenhoff, Falqueto e Silva (2015):

as OCNEM’s foram produzidas em um trabalho coletivo de colaboração, para –atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8), afirmação que revela que os documentos anteriores não teriam dado conta dessa tarefa. (HERKENHOFF; FALQUETO; SILVA, 2015, p. 76).

As autoras citadas afirmam que as OCEM trazem um escopo mais definido para o ensino de literatura, na medida em que o documento governamental em questão contou com a participação de representantes de segmentos distintos da educação brasileira. Contudo, saliente-se que não se pode ser ingênuo a ponto de pensar que um documento, por ter contado com a participação de setores populares, é necessariamente um reflexo fiel das opiniões coletadas.

Pode-se questionar, por exemplo: quais os tipos de perguntas que se elaboraram para conduzir as discussões sobre um novo perfil de ensino de literatura? Quais foram os responsáveis por guiar as discussões? Qual critério se utilizou para transcrever as falas coletadas? Professores e alunos participantes puderam observar o documento antes de sua publicação? Infelizmente, não foi possível encontrar relatos da época em revistas de educação ou até mesmo vídeos institucionais produzidos no período em que se constituíram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Registre-se que o documento cita a equipe técnica responsável por elaborar o documento final.

c) Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto

Trata-se de um texto de conteúdo reflexivo e, por vezes, orientador, quanto a práticas de leitura literária em sala de aula. Logo no início, salienta que a razão da criação desse documento reside no fato de que “os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Chama a atenção nessa fala a autocrítica que se faz de um documento anterior, também produzido na esfera federal. Nesse sentido, é interessante pensar que, de fato, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio representam uma renovação em relação ao que tinha sido produzido pelo governo anteriormente.

Ainda na mesma fala se reconhece a “especificidade” do objeto literário, razão pela qual deve ser conduzido de maneira distinta e própria. Nos parágrafos seguintes, é destacada a condição *sui generis* da literatura que lhe permite garantir ao “participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006, p. 49). Ressalte-se, consoante as citações acima, que, em uma mesma página, aparecem os termos “especificidade”, “liberdade” e “possibilidades”. O intento desta pesquisa na presente seção é

perscrutar como se construirão essas concepções ao longo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio referentes à literatura.

A primeira discussão do documento – seção 1: Por que a literatura no ensino médio? – gira em torno da importância da literatura, problemática esta que perpassa também questões de definição e *status* do objeto literário. Para efeito de introdução ao tema, as OCEM transcrevem o depoimento de uma mãe de aluno, retirado de um livro intitulado „O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação“, de autoria de Ângela Maria B. Linhares (2003). A transcrição, embora longa, ajuda a encetar algumas discussões já aventadas nesta pesquisa e as que virão a seguir:

Arte é aquele conhecimento mais da delicadeza, não é? Fazer florzinha miudinha de papel, cinzeiro no Dia das Mães... Eu outro dia ganhei... [ri] É não? [Olha, sonda um pouco minha expressão...] É? Diga que eu não sei e vou bestando... Não sei dessas coisas não, meu negócio é mesmo o que o pessoal bota o nome de prendas do lar. Bom, mas... Basta. Não sei bem como é a coisa de escola... O que eu faço é trazer menino, apanhar menino... Reunião aqui é quase nunca e quando tem, não vou. Vou lá ouvir reclamação que eu não dou conta! Mas se a dona moça me pede assim, quer ouvir uma coisa qualquer da gente, eu não me faço de rogada... Como é mesmo a pergunta? Ah! Quando eu ia dizendo que arte é um trabalho assim mais maneiro, é que é assim mesmo. Pode até não ser, mas parece. É aquele trabalho que não é a luta de todo dia. Tá certo que tem uns que lutam com isso mas... Arte é um que-fazer assim que inventa uma alegriazinha, a senhora compreende? Quer dizer, trabalho mesmo não é, que trabalho é como uma dor. E escola também. Pros pobres é. A gente acostuma porque é a vida e... vai indo, vai indo... Perdi. Ali, sim: arte eu não sei. Não é isso das festas na escola? Acho que na escola não carece disso, não. Essa arte, não. Os meninos precisam ir levando jeito p,ra agüentar o trabalho daqui de fora. Se fica muito animado, aquela coisa frouxa, eles amolecem e... Aqui fora isso vinga, não. (LINHARES, 2003, p. 99 *apud* BRASIL, 2006, p. 51).

É notório que um texto de caráter oficial comece uma discussão dando voz a um segmento popular e diretamente envolvido na educação: a categoria de pais de discentes. Assim, rompe com um ciclo de academicismo e distanciamento do “chão da escola”, que resulta em textos herméticos e deslocados da realidade escolar. Note-se que a prática de partir primeiramente da realidade dos discentes e seu entorno encontra ecos em Freire (2013), para quem o ato educativo deve ser da e para as camadas populares. Ou seja, no caso em questão, pensar em práticas para a abordagem do objeto literário em sala de aula implica necessariamente inventariar as concepções de alunos, pais e professores sobre a literatura.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio discorrem sobre a pouca importância que se dá à literatura, já que não se costuma atribuir nenhuma utilidade a ela. Precisamente por isso, é função da escola assegurar a experiência do prazer estético, negada aos indivíduos, imersos que

estão no trabalho e obrigações capitalistas. Essa defesa é alvo de reflexão por parte de Candido (2011), para quem a literatura é um bem imprescindível ao homem em todos os tempos e lugares.

As OCEM prosseguem destacando a mudança de paradigmas e crenças em fins do século XX, quando a literatura passa a sofrer uma espécie de “soterramento”, sufocada pelas necessidades elementares impostas pelo mundo burguês. Mencionam-se expressões definidoras dessa nova sociedade, tais como: “centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo)” e “exacerbação de [...] axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo)” (BRASIL, 2006, p. 52). Essas características permitem entender por que a literatura parece tão desnecessária em um mundo regido pelo imediatismo, fugacidade e sem tempo para a reflexão sobre seus quefazeres. Tal discussão já foi encetada aqui por meio das análises de Cosson (2014) e Pellegrini (1999).

Prosseguindo sua discussão sobre literatura, as OCEM mencionam o caráter humanizador do objeto literário consoante Candido (2011), também alvo de reflexões anteriores nesta pesquisa. A esse ponto da reflexão sobre os pressupostos contidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é válido questionar até onde uma política de currículo consegue se desvincular da lógica de mercado e em que medida os professores conseguem se apropriar de um discurso relativamente inovador para efetivá-lo em sala de aula. Precisamente, a segunda parte desse questionamento será alvo de consideração em outro momento do percurso metodológico desta pesquisa.

Na perspectiva de um ensino que reinstaure o potencial da literatura, as OCEM defendem que as aulas, em lugar de priorizarem estilos e épocas, conduzam à emancipação e autonomia do aluno enquanto leitor. Essa prática remete ao letramento literário, citado nominalmente cerca de 6 vezes nas orientações referentes à literatura. O letramento literário foi definido como: “capacidade de se apropriar da literatura” (BRASIL, 2006, p. 55) e que “permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais.” (BRASIL, 2006, p. 80).

Considerando essa forma mais ampla e renovadora de se conceber o ensino de literatura, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio tecem críticas diretas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Como se trata de uma análise documental, torna-se necessário citar algumas partes do texto original:

A postura dos PCN 2002 gerou alguns problemas que merecem ser discutidos: - ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do “ser ou não ser literário” a cargo do leitor; - foco exclusivo na história da literatura. Apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura (“os estudos literários seguem o mesmo caminho. A

história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”), não indica como romper com ela. Mais grave ainda: ao propor como competência a ser desenvolvida: “Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (PCN, 2002, p. 145), tal como se encontra nos PCN, ou como se apresenta nos PCN+: “3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura” (2002, p. 65), dá margem a que, contraditoriamente, se reafirme a mesma prática: estudar a história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária [...] (BRASIL, 2006, p. 57, 58).

A fala acima ressalta que, embora os PCNs se referissem a um ensino menos engessado da literatura, no nível operacional, reiteravam práticas conservadoras e que colocavam questões de delineamento espacial e temporal acima da própria experiência estética com o texto literário. Ao se observar atentamente essa crítica, talvez ela possa explicar parte do desencantamento, e por que não dizer despropósito, que costumam minar algumas aulas de literatura, conforme têm apontado os especialistas no assunto. Deve-se dizer que a simples referência a autores considerados de “ponta” não indica que uma política de currículo possa renovar a educação verdadeiramente. É preciso, antes, um exercício de observação da realidade com vistas a identificar as ideias que possam corroborar a qualidade do ensino.

Outro contraponto que as OCEM estabelecem em relação aos PCNs diz respeito à fruição:

- Fruição estética. Um dos conceitos que fundamentam a experiência estética (e estamos falando de experiência literária) é o de fruição da obra de arte pelo receptor. Os PCN+ a definem da seguinte maneira:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais.

Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (PCN+, 2002, p. 67).

Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. (BRASIL, 2006, p. 58, 59, grifo do autor).

Essa observação feita pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio revela o perfil amadorístico com que se costuma conduzir as aulas de literatura, influenciadas, inclusive, pelos PCNs. Estes, na medida em que propõem tão somente a leitura descompromissada e sem auxílio do professor, ignoram a necessidade de letramento literário dos alunos, bem como não reforçam a complexidade do objeto literário. Essa realidade remete ao professor Rildo Cosson (2016, p. 23)

quando defende “que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber exige”.

As discussões sobre literatura e letramento literário fazem emergir considerações em torno da leitura. No documento analisado, esta palavra aparece mais de 100 vezes, considerando-se suas ocorrências no singular, plural, isolada ou combinada a outros vocábulos, excluindo-se sua aparição em citações. Entre as informações agregadas ao termo leitura, o documento relata, por exemplo:

- o despreparo dos jovens frente ao que se poderia denominar literatura canônica, fazendo “com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente” (BRASIL, 2006, p. 61);
- predomínio de leitura de obras infantojuvenis no ensino fundamental, com “propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventuras” (BRASIL, 2006, p. 63);
- a diminuição significativa de experiências de leitura literária no ensino médio:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (BRASIL, 2006, p. 63).

- o papel do leitor na construção do significado do texto: “O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário. [...] Por meio da leitura dá-se a *concretização* de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos.” (BRASIL, 2006, p. 65).

4.1.2. Análise

Está-se, portanto, diante de um texto dirigido a professores em escala nacional. A discussão encetada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio deixa entrever uma concepção aberta sobre literatura, porém, sem fugir ao rigor metodológico com que o objeto literário deve ser encarado. Nota-se uma preocupação em associar a discussão sobre a importância da leitura literária à atual condição do homem e mundo modernos:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão

importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52, 53).

Essa fala reconhece a importância da educação para a apreciação estética bem como reafirma o lugar do conhecimento artístico diante do conhecimento científico, não em uma relação desigual e/ou de estamentos de maior ou menor relevância; antes, considerando a ambos como necessários à formação dos indivíduos. Pode-se complementar essa discussão retomando as palavras do escritor francês Marcel Proust: “Somente pela arte [...] podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua” (PROUST, 2002, p. 683 *apud* COMPAGNON, 2002, p. 21).

Em que pesem as importantes contribuições das OCEM referentes à abordagem do objeto literário em sala de aula, inclusive dedicando duas seções às práticas de leitura literária – seção 3: A leitura literária; seção 4: Possibilidades de mediação – não avançam em proposições efetivas que sirvam de modelo ao professor. Não se trata aqui, evidentemente, de fornecer aos docentes sugestões em formato de receituário, mas ilustrar com boas experiências já vivenciadas por professores de literatura. Nesse sentido, Rildo Cosson, nos anos seguintes, contribuiria com os modelos de sequência básica e expandida aplicados à experiência literária em sala de aula.

4.2. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Este documento foi disponibilizado no ano de 2002 e contém 244 páginas, divididas nos seguintes capítulos:

- A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento;
- A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Língua Portuguesa;
- Língua Estrangeira Moderna;
- Educação Física;

- Arte;
- Informática;
- Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio.

A análise se dará em torno do capítulo “Língua Portuguesa”, composto por 38 páginas, divididas nas seguintes seções:

- Introdução;
- Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos;
- A seleção de conteúdos;
- Temas estruturadores;
- Critérios para a seleção de conteúdos;
- Avaliação;
- Sobre a formação do professor;
- Bibliografia.

4.2.1. Abordagem preliminar

a) O contexto

Os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais buscam “discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica.” (BRASIL, 2002, p. 7). Ou seja, segundo o que se afirma no documento, o texto tenciona refletir a educação brasileira, considerando suas especificidades espaciais e de trabalho, em articulação com as demandas do mundo moderno. Acrescentam ainda que

buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (BRASIL, 2002, p. 7).

Conquanto a proposta soe vanguardista e até inovadora, deve ser questionada sobre sua própria pretensão de discutir a educação “nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras”, já que, neste ponto, reside uma das principais dificuldades em se pensar a educação neste país: como lograr uma discussão qualitativa e equilibrada em um território vasto e de múltiplas identidades? Nesse sentido, os documentos oficiais têm falhado, uma vez que, embora recorram à opinião de setores diversos, o resultado final costuma estar eivado por reflexões muito ligadas à realidade urbana do Centro-Sul e suas imbricações com os setores industriais. As regiões distantes da capital não se veem representadas, apesar do citado discurso da integração. Pensar a educação na megalópole paulista difere em muito da educação que se faz no norte do país, por exemplo.

De maneira geral – e tem-se dito isso aqui enfatizando os PCN+, alvos da análise – os documentos oficiais orientadores de ensino parecem estar guiados por certo idealismo e “descolamento” da realidade. Tome-se este termo porque parece mais propício ao entendimento de que tais prescrições não se relacionam ao dia a dia da maioria das escolas, nas quais fatos fortuitos e questões conjunturais incidem diretamente na aplicação de práticas de ensino. Alternância de professores por disciplina, impedindo a sequência didática; falta do próprio livro didático; inexistência ou pequena quantidade de recursos tecnológicos: este é o cenário da maioria das escolas brasileiras e que as recomendações oficiais parecem ignorar. Para que qualquer proposta educativa se efetive, haverá de se relacionar com as questões contextuais e ideológicas ligadas a quaisquer educandários.

Aprofundando a discussão e relacionando-a ao contexto de criação dos PCNs em geral, tem-se que foram gestados sob a reforma educacional dos anos 1990, época na qual ao Brasil recém-democratizado se sobrepunha também o novo cenário da economia neoliberal. Em lugar do estado, entra a iniciativa privada; em vez de cidadão, consumidor: tal era o paradigma que se começava a desenhar na nação brasileira (OLIVEIRA et al, 2013, não paginado).

Consoante os mesmos autores, verifica-se na

[...] reforma educacional dos anos 90, a forte influência oriunda dos novos processos de trabalho da organização do capital “flexível”, que tem tido espaço dentro dos processos de organização do Estado e das instituições públicas, na forma de estruturas técnico-administrativas, que dão suporte ao conjunto da doutrina neoliberal. Apesar da reforma educacional ser orientada “desde cima” e estruturar-se com um ordenamento educacional (LDB) tão genérica o bastante para tornar-se instrumento de governo e não de Estado, as resistências, os confrontos de posições e, a firme postura de diferentes movimentos de educadores e sindicatos entre outros (a sociedade civil), foram fundamentais para alterações no curso da reforma.

Nunes (2012) destaca que a relação entre imposição do poder do Estado e as características do modelo capitalista, ou seja, as medidas neoliberais converteram a educação, direito social, em mercadoria, pois os principais objetivos são a excelência, a produtividade e a competência. A principal crítica apontada pela autora é em relação à centralização e o autoritarismo da proposta destes parâmetros curriculares, ressaltando que no momento de sua elaboração houve pouco debate e participação dos professores, ficando claro que o professor é só um mero executor de tarefas, considerado incapaz de formular propostas de ensino. Em meio aos projetos elaborados pelos organismos internacionais, estava o desenvolvimento de uma referência para o trabalho docente, traduzida em orientações curriculares. Assim como as demais nações da América Latina, o Brasil inicia um processo de reformulação da área educacional. (OLIVEIRA et al, 2013, não paginado).

Esta citação confirma o que já se disse em momentos anteriores nesta pesquisa: não existe política de currículo neutra ou imparcial. Como características do modelo de mercado e ideológico que se imbricou aos PCNs, os referidos autores tocaram em questões cruciais: elevação de um corpo administrativo responsável pela tomada de decisões; critérios mercadológicos na definição dos rumos da educação, que também passa a ser um produto, e o apagamento da voz dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. É exatamente sob esta realidade que os PCN+ devem ser vislumbrados, considerando que seu modelo de educação atende a um modelo de mundo e mercado.

b) Autoria

Os PCN+ Ensino Médio referentes à área de linguagens e, especificamente, que tratam da língua portuguesa, foram elaborados por Maria Paula Parisi Lauria, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e assessora de Língua Portuguesa em escolas particulares de São Paulo.

c) Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto

O documento em estudo ressalta, em seu início, o caráter sociocultural da língua, destacando que “cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.” (BRASIL, 2002, p. 55). Prossegue afirmando que

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55).

Percebe-se até aqui que, em uma mesma página, os PCN+: Ensino Médio fazem referência à literatura duas vezes, inclusive, na primeira ocorrência, realçando os textos literários através do advérbio “especialmente”. Na sequência, o documento propõe algumas situações-problema, que exemplificamos aqui:

Situação 3

Em um texto literário, como este fragmento de João Guimarães Rosa extraído do conto “Famigerado”, como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema lingüístico da língua portuguesa falada e escrita no Brasil?

[...] Aquele homem, para proceder de forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pinga no i, ele me dissolvia. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar. Disse de não, conquanto os costumes. [...] (BRASIL, 2002, p. 56).

Veja-se a seguir a proposição feita para a situação acima:

A leitura do texto literário – e a consequente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um léxico inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma sintaxe que freqüentemente rompe os padrões estabelecidos pela norma. A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas. (BRASIL, 2002, p. 56).

Os trechos citados evidenciam um lugar de destaque para o texto literário, reconhecendo sua abordagem não apenas enquanto “exercício de erudição e estilo”, mas, sobretudo, como experiência estética e formativa. Note-se o uso dos termos “temática universal”, “fruição” e “representação simbólica das experiências humanas”, os quais deixam entrever uma perspectiva de literatura que a considera como expressão do próprio devir humano e, portanto, geradora de reflexões e posicionamentos.

Na seção que se segue à introdução, intitulada “Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos”, citam-se alguns conceitos, dentre eles, o de denotação e conotação. No campo das competências, enfatizou-se, entre outras, a de colocar-se “como protagonista na produção e recepção de textos”. Para melhor compreensão dos conceitos e competências abordados nos PCN+ Ensino Médio, observe-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Conceitos e competências da área de linguagens abordados nos PCN+ Ensino Médio

	CONCEITOS:	COMPETÊNCIAS:
Representação e comunicação	1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital	1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual 2. Ler e interpretar 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos 4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes
	2. Signo e símbolo	
	3. Denotação e conotação	
	4. Gramática	
	5. Texto	
	6. Interlocução, significação, dialogismo 7. Protagonismo	
Investigação Compreensão	1. Correlação 2. Análise e síntese	1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução 2. Reconhecer recursos expressivos das
	3. Identidade 4. Integração	3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura
	5. Classificação 6. Informação versus redundância 7. Hipertexto	4. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais 5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria 6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens
Contextualização sociocultural	1. Cultura 2. Globalização versus localização	1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências 2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais 3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica 4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional 5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas 6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação
	3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos.	
	4. Significado e visão de mundo	
	5. Desfrute (fruição)	
	6. Ética	
	7. Cidadania	
	8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica	
	9. Imaginário coletivo	

Fonte: BRASIL, 2002.

A partir do quadro acima, pode-se observar que, em alguns momentos, os PCN+ Ensino Médio fazem referência a conceitos e competências ligados diretamente aos textos literários. A exposição sobre conceitos e competências é cotejada com exemplos, sendo alguns deles relacionados à literatura. Por exemplo: ao abordar o conceito de integração, o documento registra que um “texto escrito originariamente para teatro, como o Auto da compadecida, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema.” (BRASIL, 2002, p. 63).

O texto segue a discussão até chegar à seção “Temas estruturadores”, entre eles: “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”. Propõe que os temas estruturadores sejam abordados a partir de unidades temáticas. Vejam-se os desdobramentos possíveis para este tema de acordo com quadro constante dos PCN+ Ensino Médio:

Quadro 2 – Competências associadas ao tema “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultura”

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: BRASIL, 2002.

Na seção seguinte – Critérios para a seleção de conteúdos – o documento aborda as seguintes competências: interativa, textual e gramatical (BRASIL, 2002, p. 71). Na discussão referente à competência textual, alude à questão dos gêneros, estabelecendo pontos importantes a serem considerados no texto literário. No caso da narrativa, destaca seus itens constituintes: narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho. Em relação ao texto poético, recomenda atenção aos recursos prosódicos: rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopeia.

Nas páginas 79 e 80, o documento principia breve discussão em relação aos textos literários, que será reproduzida abaixo:

QUADRO 3 – Aspectos discutidos pelos PCN + Ensino Médio em relação aos textos literários

Ao se adotar textos de circulação social, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar com os alunos alguns procedimentos que permitam identificar as **características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentidos**:

- comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato;
- reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção;
- comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio);
- relacionar os valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico-opinativo com as condições de produção desse texto e as intenções do autor, levando em conta elementos como as fontes de divulgação, o lugar social de quem o produziu, os contextos da época.

O trabalho com a diversidade de gêneros permite que se estabeleçam **diferentes relações entre textos** e que se proponham alguns procedimentos:

- comparar paráfrase, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original;
- avaliar a intenção da paródia de um texto dado;
- identificar referências ou remissões a outros textos;
- analisar incoerências ou contradições na referência a outro texto ou na incorporação de argumento de um outro autor;
- estabelecer relações temáticas ou estilísticas (de semelhança ou de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas.

Tomando-se como referência o **eixo temático** e a **estrutura composicional** segundo os quais se desenvolvem os **textos opinativo e narrativo**, podem ser propostos os seguintes procedimentos:

- identificar a tese e os argumentos de um texto opinativo;
- analisar a seleção de argumentos para a corroboração da tese;
- analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento;
- estabelecer relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra;
- avaliar a complexidade do núcleo dramático de uma narrativa e das ações dele decorrentes;
- relacionar o narrador ao foco narrativo (ponto de vista);
- relacionar a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens;
- avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional.

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;
- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais.

Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do texto como objeto sócio-historicamente construído, com o auxílio de alguns procedimentos:

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;
- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais.

Fonte: BRASIL, 2002.

Após discutir questões relacionadas aos procedimentos de avaliação e à formação do professor, os PCN + Ensino Médio encerram as orientações para o ensino de língua portuguesa afirmando que se

deseja de fato desenvolver em seus alunos competências e habilidades que possibilitem um progressivo domínio dos recursos que a língua portuguesa oferece, o professor deve atentar para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira. Para tanto, é preciso que invista com rigor em sua formação geral e específica, consciente de que o profissional em serviço precisa estar em constante capacitação. Esse parece ser o melhor caminho para a construção de sua identidade no ofício docente. (BRASIL, 2002, p. 90).

4.2.2. Análise

Tem-se, portanto, um texto dirigido a professores do ensino médio, cujo conteúdo possui caráter mais prescritivo que reflexivo, como pode se comprovar nas falas incluídas acima. É possível observar que os PCN+ Ensino Médio deixam entrever, em vários momentos, uma perspectiva estruturalista da leitura, estabelecendo etapas para o ato de ler, dando pouca ou nenhuma atenção para a fruição, no caso dos textos literários. Assim, em nome de uma suposta progressão de

conteúdos – até certo ponto, benéfica – retira-se o prazer do texto, a experiência estética, de usufruto de tudo aquilo que a literatura pode propiciar.

Note-se que os itens elencados para a análise do texto literário, nos PCN + Ensino Médio, estão concebidos sob uma visão puramente mecanizada da leitura, com pouco espaço para reflexão, como defendem os vários autores já citados nesta pesquisa. Resulta notório que o termo “letramento” apareça apenas uma vez no documento, mais especificamente na página 60, e ainda assim, para se referir a práticas de escrita. Um documento tão importante, cuja função é a de subsidiar o trabalho do professor em escolas de todo Brasil, não poderia prescindir de uma discussão sobre literatura e letramento, noções essenciais para uma abordagem mais proveitosa do texto literário.

A esta altura da pesquisa, em que já se apresentou o letramento literário, ao confrontá-lo com os PCN+ Ensino Médio, fica patente que este documento não reivindica, ou pelo menos, não reconhece, o papel do aluno enquanto sujeito ativo na leitura. O foco de atenção está todo sobre o professor, considerado um administrador de aprendizagens, em clara consonância com a política de metas e resultados, típica do mercado neoliberal, questão anteriormente abordada.

As reflexões ora propostas encontram amparo em um texto esclarecedor dos professores Moita Lopes e Roxane Rojo (MOITA LOPES; ROJO, 2004), no qual discorrem sobre as incongruências e graves problemas encontrados nos PCN+. Segundo eles, a proposição deste documento

[...] apresenta uma operacionalização que mantém uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato da(s) linguagem(ns). [...] Em resumo, os PCN+, [...] recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura comum de escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas. (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 32, 35-36).

Dito de outra forma, ao se observar os PCN+, conclui-se que não se debruçam em uma discussão que tenha por finalidade desmistificar conceitos e crenças que rondam o ensino de linguagens e, em especial, a literatura. Percebe-se que acumulam um número grande de informações, porém sem aprofundá-las. Ao abordarem a noção de conceitos e competências, podem gerar no professor o equívoco de que suas aulas devam ser tão somente modelo de reprodução dessa proposta.

Trabalhar linguagens em sala de aula implica, primeiramente, uma reflexão embasada sobre seu próprio caráter e as relações que envolve. Para além disso, a menção às noções e competências

não é suficiente para subsidiar o trabalho docente. O documento mais expõe do que propriamente propõe e/ou sugere, que é o que se espera de uma publicação voltada às práticas de ensino.

4.3. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio

Em meio à intrincada documentação de apoio e/ou regulamentação da educação brasileira, encontra-se a Base Nacional Comum Curricular, cuja aproximação depende de um estudo prévio de suas condições de produção. Por isso, na análise que se segue, será importante conhecer seu contexto de criação, a fim de, uma vez conhecendo o documento de maneira geral, perscrutá-lo em suas posições aventadas para o ensino de literatura.

Este documento, de abrangência nacional, visa cumprir expectativas apontadas em documentos anteriores, oferecendo, segundo seus organizadores, uma referência para seleção de conteúdos e práticas nas escolas de todo Brasil.

O arquivo referente ao Ensino Médio conta com 154 páginas e engloba reflexões sobre as quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O foco desta análise se concentra na área de Linguagens, mais especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa em sua discussão sobre literatura.

4.3.1. Abordagem preliminar

a) O contexto

A Base Nacional Comum Curricular tornou-se bastante conhecida pelas discussões que suscitou entre analistas e a sociedade como um todo. Sua criação e aplicação visa apresentar

os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos da Educação Básica no país em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Considerado pelo MEC como um importante instrumento de gestão pedagógica para auxiliar professores, o documento que se configura como uma ação da política curricular brasileira, também tem o propósito de nortear a formação humana integral dos educandos e promover uma educação de qualidade social (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 83, 84).

Dessa forma, o objetivo precípua do documento consiste em fornecer às secretarias de educação, analistas e professores subsídios para a elaboração de currículos, em uma tentativa de equiparação dos conteúdos e aprendizagens válidos para todo território nacional. A Base Nacional Comum Curricular já é antecipada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, na qual se assegura que os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, não paginada).

Nesse sentido, se reconhece a necessidade de uma orientação em nível nacional a fim de balizar conteúdos e aprendizagens válidos para a realidade brasileira como um todo, embora seja notória a diversidade encontrada em um país de dimensões continentais. Outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), também preveem a organização de uma Base Nacional Comum Curricular (TRICHES, ARANDA, 2016). Ressalte-se que os penúltimos documentos citados não são objeto de análise desta pesquisa.

Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB não se ateve a minúcias acerca dos conteúdos e aprendizagens para a educação, possuindo um caráter mais regulamentador, justificou-se a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Outro documento criado após a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL, 1998) também não se deteve em elencar conteúdos, direcionando sua análise apenas para a maneira como deveriam ser ensinados (BELCHIOR, COELHO, 2017). É a partir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que se reconhece de maneira mais urgente a importância de uma base nacional curricular, propondo

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 61).

Quando comparados os trechos do Plano Nacional de Educação - PNE e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, citada anteriormente, percebe-se que, no último, há uma clara intenção em se transpor o campo propositivo para o campo da ação. A LDB, no que diz respeito a uma base comum curricular, apenas faz uma previsão legal em seu texto, ao passo que o PNE

convida os estados da federação a pactuarem uma base cujo escopo possa ser operacionalizado nas escolas.

O caminho de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC começa com a escolha de um Comitê de Assessores e Especialistas – professores universitários, professores da educação básica e técnicos das secretarias de educação – os quais redigiram uma versão preliminar da BNCC, disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 a março de 2016 (TRICHES, ARANDA, 2016). A partir das contribuições recebidas pelo portal “basenacionalcomum.mec.gov.br” e os debates públicos, a comissão responsável reelaborou o documento, que seria apresentado à sociedade como a segunda versão em maio de 2016 (Ibid.). Por fim, em abril de 2017, foi apresentada a terceira versão da BNCC, cuja discussão sobre literatura é objeto desta pesquisa.

Segundo informações da própria BNCC, a proposta resulta de um “trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País” (BRASIL, 2018, p. 5). Mais à frente, se afirma que

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018, p. 5).

Cotejando as duas afirmações, pode-se indagar uma possível discrepância entre alguns termos utilizados. No primeiro trecho, fala-se em “norma”, e no segundo trecho, o documento advoga um papel de “referência” para orientar escolas e serviço pedagógico na elaboração de propostas de currículo e ensino. Por um lado, essa aparente discordância entre vocábulos que estão em campos semânticos diferentes (norma X referência), é compreensível, na medida em que um documento de alcance federal ouse mais do que ser propositivo. Por outro lado, esbarra em um intento normatizador, uma vez que as realidades do país são multifacetadas, resultando quase impossível uma publicação que abarque toda essa diversidade.

Outra ocorrência que chama atenção é o fato de a Base Nacional Comum Curricular afirmar se inspirar “nas mais avançadas experiências do mundo”. Essa afirmação permite entender que se está diante de um documento que buscou suas fontes em várias práticas

educativas ao redor do mundo. Por outro lado, pode-se questionar o que o documento classifica como “avançado” e até que ponto tais experiências são válidas no território brasileiro. Deve-se refletir nas várias propostas de adequação da realidade da educação nacional a pressupostos de outras realidades, desconsiderando as especificidades locais.

b) Autoria

Como já aventado nas linhas anteriores, o documento resulta da coleta e aglutinação de opiniões de professores e especialistas.

c) Conceitos-chave e a estrutura lógica do texto

Trata-se de um documento dividido em três grandes seções intituladas:

- Introdução (p. 7-21);
- Estrutura da BNCC (p. 23-34);
- A etapa do ensino médio (p. 461-565).

O intervalo no número de páginas entre a segunda e a terceira seção deve-se ao fato de que há um documento específico para o ensino médio, no qual foram subtraídas as páginas referentes às outras etapas da educação, precisamente, aquelas que não constam no documento em estudo.

A seção “Introdução” principia enfatizando o caráter normatizador da BNCC, que visa garantir o direito de todos os alunos às chamadas aprendizagens essenciais. Ainda sem aprofundar a discussão, que será desenvolvida adiante, um primeiro questionamento pode ser feito a esse rol de conhecimentos definidos pela Base Nacional Comum Curricular: quais critérios epistemológicos justificariam a escolha de um tema em detrimento de outro? Deve-se questionar não apenas os temas constantes da BNCC, mas por que um foi escolhido em detrimento de outro (SILVA, 2005 *apud* FRANCO, MUNFORD, 2018).

Segundo a BNCC, as aprendizagens essenciais visam conduzir o aluno ao desenvolvimento das dez competências gerais, definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Neste trecho, especificamente, pode-se perceber que o aprendizado visa

garantir sobretudo o atendimento das demandas do mercado de trabalho, em clara consonância com uma educação de fins utilitaristas.

É interessante contrastar essa última citação com a abertura do documento, o qual diz se basear em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Uma educação visivelmente dirigida para situações de trabalho não parece contemplar o aspecto estético, tão necessário à formação humana. Ressalte-se que por princípios estéticos, podem ser entendidos o acesso e desfrute da arte como um todo, incluindo a literatura. Em suma, o que se percebe, a princípio, é a tensão entre uma educação que se pretende hipoteticamente libertadora, mas refém das amarras do mundo econômico e do trabalho. Essa discussão encontra eco nas palavras do professor Roberto Rafael Dias da Silva, para quem a BNCC se configura como a “justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas” (SILVA, 2017, p. 30).

As citadas competências gerais foram elencadas no documento como se segue abaixo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9,10).

As competências 1, 3 e 4 ligam-se direta ou indiretamente à área de linguagens, sendo que na competência 1, há a referência aos conhecimentos construídos sobre a cultura. A literatura é parte indissociável do lastro cultural a que os cidadãos devem ter acesso, como preconiza este trabalho. As competências 3 e 4 defendem o acesso às manifestações artístico-culturais bem como a possibilidade de que os educandos se expressem por meio da linguagem artística. Mais adiante, neste trabalho, será discutido como a BNCC aborda o papel da literatura, inegável manifestação cultural.

A defesa das competências pela BNCC, elencadas na página anterior, é bastante controversa do ponto de vista crítico-analítico. O vocábulo “competência”, segundo o dicionário Priberam, funda-se na noção de “capacidade, suficiência” (COMPETÊNCIA, 2018), bastante atrelada à convicção de um processo pré-determinado, ao fim do qual aqueles que não o concluem, poderão ser enquadrados na categoria de insuficientes. Cabe lembrar que o material primário e principal da educação é o indivíduo, com suas facetas e eventuais dificuldades. Reduzir a aprendizagem ao desenvolvimento de competências é privá-la de seu caráter dinâmico e ignorar a diversidade dos espaços nos quais se desenvolve. Além do mais, conteúdos relacionados às artes como um todo, podem ser expressamente vinculados às competências? Quais critérios tornariam um educando apto ou não às leituras machadianas, por exemplo?

Diante disso, é que o professor Roberto Rafael Dias da Silva, em entrevista, pontua que

estamos diante do ressurgimento do conceito de “competência” que parecia estar esmaecido na literatura curricular brasileira. Isto também sinaliza para os modos pelos quais a BNCC pode ser levada a operar: busca pela eficiência, intensificação dos regimes de avaliação, centralidade do rendimento dos estudantes e do desempenho dos professores e, no limite, performatividade e *accountability*. Dizem os especialistas na questão que, a partir da predominância de uma lógica econômica, explicita-se a emergência de uma “nova ordem moral” para orientar as instituições educativas (SILVA, 2017, p. 31).

Das palavras acima, podem-se destacar, pelo menos, duas questões. Em primeiro lugar, a aplicação da BNCC pode conduzir a uma prática que valorize essencialmente o resultado e o alcance de metas, muitas vezes, diversas da realidade das escolas locais. Em segundo lugar, é preciso observar a indissociável relação entre pauta econômica e modelo educacional: as políticas

curriculares são desenvolvidas com vistas a atender às expectativas de mercado. Nesta pesquisa, já se discutiu a relação mercado X currículo escolar, quando da abordagem dos PCN+ Ensino Médio.

Após introduzir a noção de competência, a BNCC destaca seus marcos legais, também já citados nesta pesquisa, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Outros quatro aspectos ainda são discutidos na introdução do documento:

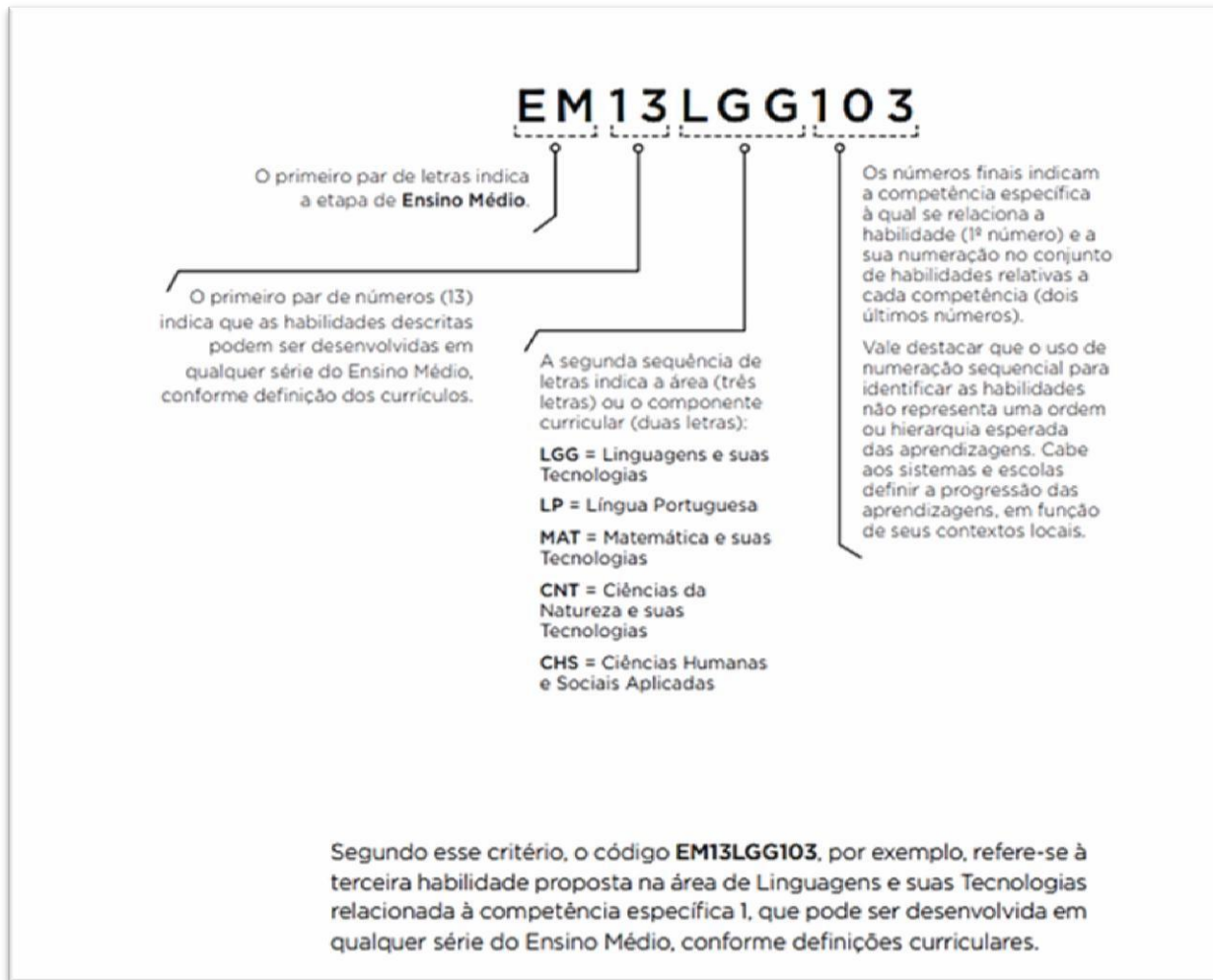
- I) aprofundamento da noção de competências e defesa da educação integral;
- II) a necessidade de um pacto interfederativo na proposição e aplicação da BNCC, a fim de garantir equidade no ensino das escolas de todo país;
- III) considerações sobre a aplicação da BNCC aos currículos locais;
- IV) ênfase no regime de colaboração que guiou o documento, não obstante as críticas já feitas a respeito.

A segunda seção do documento, intitulada “Estrutura da BNCC”, explica o funcionamento dos códigos criados com o intuito de identificar as aprendizagens esperadas para cada etapa da educação básica. Tomar-se-ão como exemplo apenas as orientações dirigidas ao ensino médio.

O documento reconhece para o ensino médio quatro grandes áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo a BNCC, a divisão por áreas visa favorecer o trabalho conjunto entre as disciplinas. A disciplina de Língua Portuguesa é citada como componente da área de Linguagens assim como a disciplina de Matemática é postulada como parte constante da área de Matemática e suas Tecnologias.

Cada área do conhecimento é descrita a partir de um conjunto de competências a serem alcançadas por meio de habilidades: “Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33, grifo do autor). As habilidades são identificadas por um código, como no exemplo que se segue:

Quadro 4 – Exemplo da codificação das habilidades na BNCC



Fonte: BRASIL, 2018, p. 34

Portanto, de acordo com os critérios estabelecidos pela BNCC, cada competência será desenvolvida a partir de um conjunto de habilidades, que podem ou não ser trabalhadas em todas as séries do ensino médio, em consonância com suas particularidades.

A terceira e mais extensa seção da BNCC, intitulada “A etapa do ensino médio” apresenta as seguintes subseções:

- O Ensino Médio no contexto da Educação Básica;
- A BNCC do Ensino Médio;
- Currículos: BNCC e itinerários (sendo estes entendidos como possibilidades de escolha por parte do aluno em relação ao que deseja estudar).

Depois dessas considerações, cada área do conhecimento é discutida, sendo a primeira delas “Linguagens e suas Tecnologias”. Neste trabalho, são analisadas especificamente as competências e habilidades associadas à literatura discutidas na disciplina de Língua Portuguesa.

A problematização referente à Língua Portuguesa principia afirmando que os educandos, ao chegarem ao ensino médio, possuem domínio de diferentes gêneros textuais: “além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 490). Não parece ser essa a visão de vários estudiosos a respeito. A leitura e acesso aos gêneros nas escolas do Brasil variam grandemente e parecem estar longe de um patamar aceitável.

A discussão avança, citando a influência das novas tecnologias na aprendizagem e pontua o lugar da literatura na escola. A BNCC defende que o texto literário seja nuclear no ensino médio:

é importante não só (re)colocá-lo (o texto literário) como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (BRASIL, 2018, p. 491).

A partir da leitura deste trecho, a BNCC parece defender uma posição que reconhece o papel da literatura, papel esse já discutido por diversos autores. Ressalta o caráter artístico da linguagem literária e evidencia a contribuição desta para uma postura crítica frente ao mundo. Como já dito anteriormente, a análise das competências e habilidades possibilitará dizer em que medida confirmam ou não esse discurso e de que forma se aproximam dos teóricos e especialistas que estudam o letramento literário.

O documento propõe cinco “campos de atuação social”, a partir dos quais devem ser desenvolvidas as atividades de Língua Portuguesa no ensino médio: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Sobre o segundo campo, a BNCC sugere que o educando possa se apropriar da literatura, por meio de trabalhos que envolvam paródias, fanfics, entre outros. Cabe aqui uma reflexão: todo esse processo de apropriação se dá por meio do letramento literário, vagamente citado no documento. Não aparece na BNCC a combinação dos termos “letramento” e “literário”. O termo letramento, associado à leitura e escrita, foi registrado cerca de seis vezes.

Ora, reconhecendo a constatada dificuldade em se trabalhar literatura em sala de aula e o propósito da Base Nacional Comum Curricular, resulta erro grave que o documento não se atenha a uma discussão mais aprofundada sobre o letramento literário. Buscar a significação da leitura literária na escola requer, inicialmente, esclarecimentos e conscientização do professor. Do contrário, os mestres estarão, mais uma vez, diante de um documento essencialmente propositivo, que nada acrescenta do ponto de vista prático. A mesma crítica já foi feita nesta pesquisa quando da análise dos PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002).

Por fim, que no tange à área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento apresenta o desdobramento das habilidades às suas respectivas competências, discriminadas por campos de atuação social. Neste trabalho, será destacado o campo artístico-literário. Para posterior análise, foram extraídas do documento as competências da área de Linguagens (também válidas para a disciplina de Língua Portuguesa) e as habilidades referentes ao campo artístico-literário.

Quadro 5 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- ...
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL, 2018.

Quadro 6 – Campo artístico-literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1, 3
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fancíipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: BRASIL, 2018

4.3.2 Análise

Como se pode perceber nos quadros anteriores, extraídos da BNCC, são associadas nove habilidades ao campo artístico-literário, as quais possibilitariam o desenvolvimento das competências anteriormente elencadas. Alguns questionamentos podem ser feitos a partir da construção dessas habilidades: É possível depreender um embasamento teórico-metodológico que consubstancie as práticas sugeridas? Qual ideia de literatura permitem entrever? Qual(is) tipo(s) de literatura sugerem para o trabalho em sala de aula? Esta pesquisa caminhará no sentido de discutir essas questões, reconhecendo que se trata de uma análise documental, não contando, por exemplo, com a análise de entrevistas com os atores direta ou indiretamente envolvidos no processo de construção da BNCC.

A primeira observação que se faz em torno do documento, especificamente no que diz respeito à sua discussão sobre literatura, é que não está claro o embasamento teórico-metodológico

no qual se apoia. Talvez pela coleta de opiniões de indivíduos com posicionamentos diferentes e o intento em registrá-las sob a forma de uma espécie de miscelânea, o documento usa termos genéricos e já fartamente replicados, como no trecho “exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (BRASIL, 2018, p. 515).

Tanto os envolvidos na construção da Base Nacional Comum Curricular quanto os professores que a leem podem apresentar concepções distintas sobre o que significa o aguçamento crítico em sala de aula. Um documento de abrangência nacional e envolvido com práticas educativas carece de transparência sobre os pressupostos que guiam cada um de seus itens. Outras habilidades também retomam os termos destacados, como a habilidade EM13LP50 e EM13LP53 – ver quadro anterior.

Em relação ao conceito de literatura e às inegáveis discussões que suscita, como abordado no princípio desta pesquisa, o documento se atém mais a uma valorização do texto literário, sem ensejar uma discussão que alerte para o perigo da máxima “tudo é literatura”. A BNCC, em seu trato para com a literatura, necessitaria haver aprofundado o conceito, auxiliando professores na abordagem do texto literário em sala de aula. É oportuno afirmar que as práticas na escola precisam estar ancoradas na solidez dos conceitos, sem a qual se perderá em inumeráveis atividades desprovidas de embasamento. Por isso, o documento em análise falha na ausência de uma discussão mais ampla sobre as acepções do termo literatura.

No que diz respeito à escolha das obras, embora seja um documento supostamente forjado sob a égide do pensamento contemporâneo, parece reforçar a chamada literatura canônica, ao defender a “análise de obras fundamentais do cânone ocidental” (BRASIL, 2018, p. 215). A priori, tal fato não representa um problema, já que, inegavelmente, algumas obras tornaram-se referência para estudo e fruição. Porém, corre-se o risco de o professor seguir abordando sempre as mesmas obras tal e qual preconizadas pelo livro didático. Um currículo de Língua Portuguesa deve abarcar tanto as obras canônicas quanto as obras contemporâneas, em constante interseção.

As palavras abaixo, embora aplicadas à BNCC para os anos iniciais, também são pertinentes para se pensar a BNCC Ensino Médio e sua discussão sobre a literatura no ensino de língua portuguesa:

Parece-nos demasiadamente grave a imprecisão conceitual, associada à restrição dos objetivos e à falta de orientação específica para pontos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, pois essas lacunas podem gerar nos professores, especialmente os que trabalham nos anos iniciais, dúvidas variadas: Como desenvolver um trabalho com letramento em diferentes componentes curriculares? Como os objetivos podem se vincular às necessidades dos estudantes em sala de aula? (AZEVEDO; DAMACENO, 2017).

Duas questões levantadas pelas autoras foram referidas anteriormente. Em primeiro lugar, o que por elas foi denominado “imprecisão conceitual”. Ao falar sobre literatura, a BNCC não explora o conceito bem como recorre a termos já gastos pelo uso para caracterizar eventuais práticas de ensino. Em segundo lugar, também é notória a “falta de orientação específica para pontos essenciais do processo de ensino-aprendizagem”. Ou seja, tem-se uma lista abrangente de habilidades, porém, com pouco ou nenhum esclarecimento ao professor. Assim que a BNCC deveria buscar maior exatidão conceitual e profundidade nas explicações, de forma a munir os professores de um material que realmente lhes sirva de referência.

4.4. Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio

4.4.1. Abordagem preliminar

a) O contexto

Segundo Fonseca (2011), as articulações em torno de um Conteúdo Básico Comum para o estado de Minas Gerais começaram a partir de 1997/1998, com vistas a estabelecer um currículo único para este estado da federação bem como subsidiar a elaboração de avaliações para verificação do ensino. O CBC que seria adotado a partir de 2005, segundo Caum e Galieta (2012), foi primeiramente experimentado nas denominadas escolas-referência, educandários escolhidos pela Secretaria de Estado de Educação para colocar em ação práticas que atendessem as realidades locais. Por fim, em 2007, toda a rede estadual de educação de Minas Gerais teve acesso ao CBC.

O Conteúdo Básico Comum – CBC oferece orientações em separado para as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química. Quando da apresentação do CBC à comunidade escolar mineira, a Secretaria de Estado de Educação considerou

que o ensino tradicional estaria desgastado e ultrapassado no que diz respeito aos seus conteúdos e suas abordagens, uma vez que os assuntos têm sido tratados de forma demasiadamente abstrata, exaustiva e completamente fora da realidade dos alunos, não contemplando sua criatividade, imaginação e senso crítico frente ao conhecimento científico (CAUM; GALIETA, 2012, p. 12).

Desde então, há mais de uma década o CBC serve de norma e referência para as escolas de todo o estado. Resulta notório perceber a preocupação dos entes públicos à época com os rumos e práticas de ensino, por vezes, afastadas das experiências dos alunos e inibidoras de seu potencial criativo. Por outro lado, algumas questões podem haver sido superadas neste período de tempo, dando espaço para outras que porventura não foram incluídas no documento.

b) Autoria

O Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio atribui sua autoria às professoras Ângela Maria da Silva Souto, Leiva de Figueiredo Viana Leal e Vilma de Sousa. A primeira e a última autoras citadas não constam na base de dados da Plataforma Lattes. A professora Leiva Leal é mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e docente aposentada da Universidade Federal de Ouro Preto. É consultora da UNESCO e tem se dedicado a estudar a organização do currículo sob o viés do letramento².

c) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O CBC de Língua Portuguesa do Ensino Médio, doravante denominado apenas CBC, apresenta em suas páginas introdutórias as razões e diretrizes para o ensino da disciplina. Ressalta o valor da linguagem, cujos usos “trazem implícitos nossos horizontes filosóficos e éticos, políticos e sociais, culturais e estéticos” (SEE/MG, 2005, p. 74). Ou seja, o documento deixa entrever que linguagem e vida social bem como linguagem e filosofia estão em um plano de interseção, não sendo possível pensar a(s) linguagem(ns) fora de seu lugar de origem e a partir das transformações que provoca(m).

O documento alerta ainda para o perigo em se reduzir a linguagem à emissão e transmissão de códigos, já que estes podem assumir diferentes sentidos:

Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita –, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos, “invisível”, está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e co-enunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores. (SEE/MG, 2005, p. 74,75).

² In: <http://lattes.cnpq.br/5179640093644398>. Acesso em: 18 de set./2018, às 11h40min.

Dessa forma, pois, o sentido da língua é compartilhado, levando-se em consideração o contexto, emissor e receptor bem como os conhecimentos em comum ou não entre as pessoas envolvidas no ato de comunicação. Essa discussão lembra as palavras da professora da PUC-SP e psicóloga Mary Jane Spink:

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. [...] Na perspectiva da linguagem em uso, o sentido é sempre interativo: os enunciados de uma pessoa estão sempre em contato ou são endereçados a uma outra pessoa [...]. (SPINK, 2010, p. 34,35).

Nessa perspectiva resultaria impossível pensar a linguagem fora de sua articulação com o aspecto sócio-histórico, já que os sentidos resultam de uma construção em um tempo e espaço definidos. Considerando o potencial da linguagem, o CBC ressalta a importância dos textos literários, tomando o professor como mediador das leituras desse tipo de texto. O documento considera o acesso à literatura como indispensável, veículo que permite um outro olhar sobre a realidade. Esse entendimento da literatura reverbera as afirmações de Candido (2011) e Cosson (2016), para os quais a experiência com o objeto literário é imprescindível ao homem, possibilitando, por meio das palavras e do contato estético, a apuração dos sentidos e uma compreensão mais plural sobre o mundo.

O CBC propõe que a abordagem da língua portuguesa não se atenha a classificações e conceitos, proporcionando ao educando, por meio das atividades de leitura e escrita, atingir “um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações” (SEE/MG, 2005, p. 77). O documento insiste que, no rol das leituras feitas pelos alunos, esteja presente o texto literário.

Após as noções introdutórias comentadas acima, o CBC enseja uma explanação sobre os três eixos nos quais se dividirá o estudo da língua portuguesa: Compreensão e produção de textos; Linguagem e língua; A literatura brasileira e outras manifestações culturais. Para cada um destes eixos, foi elencado um conjunto de competências e habilidades. Finda a explanação sobre cada um dos eixos, o documento apresenta extensas tabelas relacionando as habilidades associadas a cada conteúdo. Na análise que se segue, serão comentadas as competências elencadas para o eixo “A literatura brasileira e outras manifestações culturais”.

4.4.2. Análise

O Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio chama a atenção por alguns aspectos. Sua linguagem e modo de escrita se apresentam de maneira clara, tornando fácil ao professor a compreensão das discussões. No que tange à literatura e letramento literário, objeto desta pesquisa, é notório que, ao discorrer sobre leitura e escrita, o documento tenha elencado o texto literário como uma das possibilidades de leitura. Parece que, a princípio, o CBC compreende a leitura literária como parte integrante das aulas de língua portuguesa e não um mero componente à parte. Segue abaixo um trecho do documento:

A interlocução literária requer competências específicas de leitura e abordagem que atentem para seu contexto e objetivo específicos de produção e para o pacto de leitura proposto. O poema, a narrativa ficcional, qualquer forma de literatura é texto; mas uma forma muito especial de texto, no qual se elabora artisticamente a manifestação verbal de vivências e reflexões; com o qual se propõe ao leitor cumplicidade e envolvimento emocional, e se lhe proporciona prazer intelectual e estético; por meio do qual se provoca o estranhamento do cotidiano e se criam possibilidades de deslocamento pelo humor, pela fantasia, pelo sarcasmo. Assim, a melhor maneira de desenvolver a competência e o gosto pela leitura literária é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele conheça e aprecie: o texto literário. A construção de conceitos e o conhecimento de teorias acerca da literatura e do fazer literário se dão na relação ativa com o objeto de conhecimento.

O estudo das manifestações literárias pode contribuir significativamente para articular externamente a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com a área de Ciências Humanas, uma vez que favorece o desenvolvimento do eixo de Contextualização Sociocultural, previsto pelos PCN+. Os textos literários oferecem oportunidade para a compreensão dos processos simbólicos historicamente contextualizados, bem como para a compreensão das identidades culturais nacionais e regionais e das circunstâncias históricas, sociológicas, antropológicas de sua formação. (SEE/MG, 2005, p.78, 79).

A citação acima, embora longa, auxilia na descrição de como o CBC concebe a literatura. Um ponto positivo a se destacar é a defesa do texto de que o aluno tenha contato com o objeto literário, motivado por situações de aprendizagem. Também é relevante a possibilidade que se abre para relacionar a literatura com outros conhecimentos. Por outro lado, embora reconheça o valor da literatura e defenda seu lugar na escola, o CBC parece estar preso aos preceitos da Linguística Textual, ao defender o uso de competências de leitura para a compreensão do texto literário. Sabe-se que o entendimento da leitura literária demanda um conhecimento e habilidades específicas, distintas das utilizadas em outros textos. Esta debilidade encontrada no CBC também aparece nos PCN+ Ensino Médio, os quais encontram-se circunscritos à noção de etapas de leitura. Dito de outra forma, o CBC tem em vista a centralidade da literatura, mas não avança em métodos e sugestões

para melhor abordá-la, oferecendo, basicamente, a possibilidade de trabalho com as competências leitoras.

Como exposto, o CBC é incisivo em sua defesa da literatura, embora não aprofunde a noção de letramento literário. Deve-se destacar a afirmação de que a “compreensão da especificidade do texto literário justifica por que ele não deve ser usado para outras finalidades, além daquela de contribuir para formar leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem” (SEE/MG, 2005, p. 83). Essa maneira de compreender a literatura evoca os pressupostos defendidos por Cosson (2014, 2016), para quem a literatura não deve ser tratada como mero apêndice ou pretexto nas aulas, devendo, antes, ser reconhecida por suas especificidades e poder de construção crítica.

Para o eixo “A literatura brasileira e outras manifestações culturais”, o CBC apresenta as seguintes competências:

- Compreender e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de interação com textos literários.
- Compreender o texto literário como lugar de manifestação de ideologias.
- Posicionar-se, como pessoa e como cidadão, frente aos valores, às ideologias e às propostas estéticas representadas em obras literárias.
- Valorizar a leitura literária como forma de compreensão do mundo e de si mesmo.
- Reconhecer e explicar efeitos de sentido de metalinguagem em textos literários.
- Reconhecer e explicar relações intertextuais entre diferentes obras da literatura brasileira.
- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários e produções culturais de outras áreas (cinema, televisão, rádio, jornal impresso, artes plásticas, música, etc.).
- Caracterizar, a partir da leitura de textos literários, formas de representação do imaginário brasileiro.
- Localizar, numa linha de tempo, as tendências predominantes na poesia e na prosa de ficção brasileira.
- Valorizar manifestações literárias brasileiras como expressão da identidade e da cultura nacional.
- Ler, produtiva e autonomamente, obras e textos literários de autores brasileiros.
- Produzir textos a partir da leitura crítica e criativa de textos literários.
- Organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários lidos ou ouvidos. (SEE/MG, 2005, p. 128).

O CBC expressa uma espécie de tensão entre as novas proposições e a manutenção de práticas superadas. Algumas das recomendações apresentadas pelas competências estão de acordo com o que preconizam Cosson (2016) e Paulino; Cosson (2009). Note-se que o documento propõe: o reconhecimento da literatura como instrumento para compreensão do mundo; a correlação entre literatura e outras artes; atividades individuais e coletivas a partir da leitura das obras literárias. Não obstante, o CBC enfatiza a historiografia, isto é, o estudo das obras via localização no tempo histórico. Não se deve esquecer que, segundo Cosson (2016), esta é apenas uma das categorias de

contexto que regem o estudo do texto literário. Também devem ser estudados, entre outros, os contextos teórico, estilístico e temático.

Dessa forma, o documento é validado, do ponto de vista do ensino de literatura, na medida em que reconhece sua especificidade, destinando-lhe um lugar específico para orientações. Ainda assim, não introduz nem aprofunda a noção de letramento literário, sendo que o termo letramento (isoladamente) aparece três vezes. Nas discussões que já foram feitas no início desta pesquisa, a literatura é entendida como manifestação singular da linguagem, exigindo modos de aproximação didático-metodológicos específicos: “a leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Assim sendo, o entendimento do CBC do estudo da literatura como acesso à obras representativas da literatura brasileira deve ser ampliado. Não se trata apenas disso. Tem-se o compromisso do professor em plena interlocução com o aluno de acessarem uma forma distinta de linguagem, capaz de provocar as mais diferentes reações e sensações. Muito mais do que a quantidade de obras lidas ou o cumprimento de um programa de estudos completo, deve-se valorizar a experiência com a literatura. Nisto consiste o letramento literário, o qual envolve “um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Ainda no que diz respeito à ligação entre literatura e CBC, uma dissertação que também discute os documentos oficiais, constatou que “apesar do destaque para a leitura, o ensino da literatura e a leitura de textos literários, assim como nos PCNs, também ficaram relegados a um segundo plano” (SIQUEIRA, 2011, p. 43). Talvez essa falha em não priorizar o texto literário em sala de aula decorra de uma concepção de leitura ainda vigente em algumas práticas, identificada por Martins (2015) como em consonância com a perspectiva behaviorista, na qual a leitura atenderia apenas a aspectos instrumentais.

Diante dos aspectos expostos sobre o CBC, deve-se fazer uma reflexão sobre o professor que o tomará por base para preparação das aulas, já que o documento “pressupõe uma situação ideal onde todos os professores estariam a par das teorias que embasaram a proposta, além da disposição de tempo para leituras, estudos e elaboração de atividades interdisciplinares e contextualizadas” (SIQUEIRA, 2011, p. 46). Tem-se, portanto, um documento da esfera educacional que, para além de seu substrato teórico, deve ser pensado em sua aplicabilidade real em sala de aula, levando-se em

conta a dificuldade de alguns professores em lerem o CBC ou qualquer outra legislação à luz de outros conhecimentos.

4.5 Concepções de literatura e letramento literário nos documentos oficiais: debates e aproximações

Finda a análise documental de cada um destes documentos em separado, serão ensejadas algumas comparações bem como serão retomadas suas concepções de literatura e letramento literário. Primeiramente, na análise que se fez dessas legislações e/ou orientações, teve-se por base uma concepção de leitura literária que toma a leitura como um todo e, mais especificamente, a leitura de literatura, como uma ação singular e plena de sentidos. Segundo Coracini (2005, p. 39), “ler passa a significar lançar um olhar à nossa volta e perceber o que nos rodeia. Isso pode ser feito apenas para confirmar nossos pontos de vista ou para problematizar, questionar o que, aparentemente, não pode ou não deve ser questionado”.

Nesse sentido, a autora afirma ainda que a ideia da pós-modernidade rompe com o pensamento único, e por conseguinte, com a leitura de interpretação una. O texto é sempre plural e aberto a novas compreensões. Dos documentos analisados, o que mais parece se aproximar dessa visão de leitura e que aborda o letramento literário são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM. As OCEM concebem o texto literário como um território para livre experimentação da liberdade e reafirmam sua singularidade e importância: o “documento reabilita a autonomia da literatura como conhecimento para o ensino médio [...]. (As) OCNEM além de considerar a singularidade dos gêneros pertinentes ao literário, propõe uma visão em sentido estrito da literatura” (HERKENHOFF; FALQUETO; SILVA, 2015, p. 80). Assim, em que pesem algumas incongruências nas OCEM, também já apontadas anteriormente, o documento é exemplar ao reconhecer um lugar específico e de direito à literatura, postulando-a como conhecimento indispensável à formação do educando.

Também os PCN+ Ensino Médio enfatizam a singularidade do texto literário, entendido “não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas” (BRASIL, 2002, p. 56). No entanto, apesar desse reconhecimento do texto literário, os PCN+ Ensino Médio seguem com atividades nas quais o professor é figura central bem como não levam em conta todo o potencial a se explorar no texto.

Percebe-se uma inconstância entre ideias e metodologias, pois mesmo que se enfatize a literatura, as sugestões estão ancoradas em práticas já superadas:

Embora o documento faça alusão ao ensino de literatura como um dos quatro eixos da área de linguagens, não se prioriza o gosto pela leitura literária e sim a construção de conceitos e conhecimentos. [...] O documento enfatiza a identificação dos períodos e das obras de destaque dos estilos de época, como forma de possibilitar ao aluno o reconhecimento de elementos que estabeleçam relações com o passado ou com as tendências contemporâneas (SIQUEIRA, 2011, p. 37).

Assim, segundo a autora, os PCN+ Ensino Médio, conquanto estabeleçam a literatura como área de estudo, não o faz na perspectiva de uma experiência crítica e estética do indivíduo. O estudo do texto literário continua atrelado à periodização literária. Essa prática ignora o sem-número de possibilidades oferecidas pela literatura, já que a “leitura não está na obrigação de ter que guardar o nome do autor, como numa ficha escolar [...]. Mas a leitura [...] é a lucidez que se emaranha à fantasia e tanto garante a construção do ser enquanto pensamento” (BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 72). Dessa forma, a leitura literária é um terreno propício tanto para o campo das subjetividades como também para a construção de uma racionalidade crítica.

A BNCC, por sua vez, também enfatiza a literatura em sala de aula, muito embora não aprofunde o conceito. Ao comentar a versão preliminar da BNCC, Silva (2017, p. 99) afirma que:

o documento aponta para uma concepção generalizada da literatura, sem aprofundar reflexões teóricas ou metodológicas direcionadas à educação literária. A própria noção de educação literária é proposta, mas não há comentários ou referências a pesquisas direcionadas a tal conceito, buscando-se, por exemplo, conexões com práticas de leitura e letramentos literários que os alunos deveriam construir na educação básica, com aprofundamento no contexto do ensino médio.

Assim sendo, a BNCC, embora seja o documento mais recente entre os analisados por este trabalho, não traz adendos referentes ao letramento literário, aludindo ao papel da literatura, sem, no entanto, aclarar as possibilidades para a efetiva abordagem do texto literário em sala de aula. Também o CBC caminha nessa mesma direção.

Desse modo, dentre os quatro documentos analisados, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio são o único documento que citam nominalmente o letramento literário e fazem uma discussão acerca dele. No entanto, como já abordado, quando da análise específica do documento, as OCEM pouco contribuem com proposições para a educação literária em sala de aula. As palavras

abaixo destacam a progressão das OCEM em relação aos demais documentos e ensejam uma reflexão sobre o tempo necessário para a adoção de práticas renovadoras em sala de aula:

podemos constatar o avanço em relação aos documentos produzidos anteriormente [...]. Cabe destacar, contudo, que as propostas fundamentadas nas OCNEM, por si só não são suficientes para romper com modelos de ensino consolidados, como a falta de espaço-tempo na escola para essas novas práticas de leitura literária que insere fruição, reflexão e elaboração [...]. (HERKENHOFF, FALQUETO; SILVA, 2015, p. 83).

Nesse sentido, é preciso pensar na inegável distância que ainda caracteriza as políticas curriculares e as salas de aula no Brasil. Antes de tudo, os professores necessitam de lastro teórico que lhes possibilite ler os documentos com olhar crítico, para melhor utilização dessas orientações em sala de aula. Também se faz necessária uma abertura da realidade escolar que permita a progressiva inserção das práticas do letramento literário, proporcionando um novo olhar sobre a literatura. Os currículos oficiais não podem ser vistos como camisas de força, mas como possibilidades de experimentação, em contínua integração com a realidade do educando.

CAPÍTULO V – PROPOSTA DE ESTRATÉGIA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA BASEADA NA SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON

Este capítulo visa oferecer um exemplo de sequência expandida para se trabalhar literatura no ensino médio. Segundo Cosson (2014), a sequência expandida busca oferecer, a um só tempo, conhecimentos sobre um texto literário em si bem como as questões de contexto e época a ele relacionadas. Será discutida a abordagem do conto “La noche boca arriba” (A noite de barriga para cima), de Julio Cortázar, a partir da primeira e segunda interpretação que compõem a sequência expandida. Saliente-se que, embora tomando por base a proposta de Cosson, a autoria desta dissertação trabalhou a partir de um novo texto literário e com algumas atividades também diferenciadas em relação ao proposto inicialmente pelo teórico.

O referido conto trata, em um primeiro momento, de um acidente sofrido por um motociclista, o qual, uma vez internado, tem um sonho em que se vê participante de um ritual em uma comunidade asteca. O aspecto curioso e insólito do conto reside no fato de não ser possível determinar até que ponto o acidente ou o ritual asteca pertencem ao mundo onírico ou são reais, já que se mesclam durante a extensão do texto. Este conto foi escolhido porque apresenta um tema sugestivo e motivador aos alunos e, por sua breve extensão, pode ser trabalhado em poucas aulas. Além disso, possibilita a introdução de um autor latino-americano ainda pouco lido no Brasil, porém, cuja obra, feita de alguns romances e, principalmente contos, já foi reconhecida pela crítica. Seguem-se os passos propostos para a sequência expandida, nada impedindo que o professor possa “transgredi-la” ou enriquecê-la de acordo com sua realidade e experiências.

Deve-se ressaltar, ainda, a experiência do autor desta dissertação com o texto sugerido. No segundo semestre de 2017, realizou uma oficina de criação de curtas a partir do conto “La noche boca arriba”, na qual educandos do segundo ano do ensino médio foram instigados a pensar e filmar suas próprias histórias a partir do conto de Cortázar. O resultado foi excepcional, já que os referidos alunos não só se interessaram pelo texto, como puderam pensar e praticar uma espécie de extrapolação textual, enriquecendo a leitura original. Por isso, a escolha de Cortázar para a presente sequência expandida não foi sem motivo, tendo sido inspirada em práticas de sala de aula desenvolvidas anteriormente pelo autor desta dissertação. Cabe destacar ainda a relevância temática e o amplo espectro de reflexões que a leitura desse conto de Cortázar pode suscitar. Questões como

a passagem do tempo, a fluidez da vida, experiências pós-traumáticas, enfim, uma vasta gama de reflexões possíveis via interpretação e compreensão do texto.

I- Motivação (em torno de dez minutos)

Neste primeiro momento, tem-se uma atividade de preparação para a obra que será lida. A sugestão aqui é a apresentação de duas imagens aos alunos: a primeira contendo um motociclista em movimento em sua moto e a outra figura o registro de um ritual asteca.

A partir das imagens, o professor pedirá aos discentes que comentem sobre o que veem e quais histórias são possíveis pensar tomando por base as figuras em destaque. Alguns dos questionamentos possíveis: quais histórias podemos imaginar a partir das figuras? Você tem algum episódio relevante relacionado ao mundo motociclístico? O que você entende estar acontecendo na figura representando um ritual asteca?

II- Introdução (cerca de trinta-quarenta minutos)

Como o próprio nome indica, trata-se da apresentação do autor e da obra. Por ser uma atividade preliminar e na qual não se esgota a abordagem do texto, sugere-se a leitura de um prefácio ou crítica sobre Julio Cortázar e a apresentação de um curta-metragem encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=EgU-VIf1od0>, intitulado “La noche boca arriba”. Este curta-metragem, embora apresente o áudio em espanhol, pode ser assistido levando-se em conta apenas as imagens e inquirindo aos alunos sobre o argumento do vídeo. Este curta foi especialmente escolhido porque reconstitui as principais partes do conto. Portanto, nesta etapa da sequência didática, dá-se a conhecer brevemente o autor e a história.

III- Leitura (em torno de duas aulas de cinquenta minutos)

Por se tratar de um texto curto, não se faz necessária a leitura em casa. O texto poderá ser lido em voz alta em sala de aula, com a participação dos alunos. Saliente-se que esta prática, embora antiga, pode e deve ser retomada nas escolas, já que os alunos cada vez mais se distanciam dos textos literários clássicos. Urge, pois, retomá-los, ainda que em “gotas homeopáticas”. Por isso, os contos mostram-se tão acertados, por adequarem-se ao tempo escasso das aulas de literatura. Não

quer dizer que os romances devam ser preteridos, mas que os contos se apresentam como boa alternativa introdutória ao mundo da leitura literária.

IV- Primeira interpretação (quarenta minutos)

Este é o momento em que o aluno registrará sua primeira impressão sobre a obra. Sugere-se que, em duplas, os alunos se questionem sobre o título “A noite de barriga para cima”. Em que esta frase se liga ao fio contextual da história? Depois, pedir que em uma folha de ofício, os alunos registrem as semelhanças e diferenças entre seu próprio posicionamento e o do colega entrevistado. Nesta etapa, é importante relacionar o título, deste conto em particular, muito sugestivo, com a trama da história.

V- Contextualização (em torno de duas aulas de cinquenta minutos)

Sobre esta etapa da sequência didática, convém aludir às palavras de Rildo Cosson, quando problematiza a noção de contexto em literatura:

sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda a vez que leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles (COSSON, 2016, p. 86).

Dessa forma, a contextualização entende o contexto não como um ente à parte, mas como parte indissociável e integrante do texto literário. Sugerem-se algumas contextualizações para acesso à obra literária:

a) Contextualização teórica

Diz respeito às ideias presentes na obra. Com a ajuda de um professor de filosofia, poderiam ser discutidas a questão da relatividade, fugacidade e fluidez do tempo, já que as instâncias temporais não são delimitadas no conto. De alguma forma, pode-se pensar em como o quesito tempo não só é imperativo para a humanidade, mas pode ser “traíçoeiro” para o homem.

b) Contextualização histórica

Uma das possibilidades aqui é o estudo da vida do autor. Julio Cortázar foi um escritor argentino, nascido na Bélgica, já que, à época, seu pai trabalhava na embaixada argentina naquele país. Este estudo biográfico pode abrir caminho também para conhecer outras obras do autor, fazendo com que os objetivos de leitura não se prendam ao conto em específico.

c) Contextualização estilística

Cosson (2016) afirma que a obra não se prende necessariamente a um estilo de época, mas que este tem sua importância vital para se entender como um texto se relaciona com um tempo histórico e as ideias vigentes. No caso do conto “A noite de barriga para cima” ele liga-se ao realismo fantástico, viés literário predominante na segunda metade do século XX na América Latina. Como se percebe no texto, o realismo fantástico opera geralmente a partir de elementos e tramas convencionais, mas sempre diluindo as categorias de tempo e espaço. No conto sugerido, há um realismo presente na trama que se apropria de uma viagem de moto; um acidente motociclístico; o socorro ao enfermo; uma internação; sacrifícios primitivos: tudo isso aponta para cenas perfeitamente possíveis no campo prático-operacional.

Ocorre, porém, que o texto “joga” com os limites de tempo e espaço, ao fazer com que não seja possível determinar se os fatos acontecidos estão no campo da realidade ou imaginação do sujeito bem como se o tempo em que acontecem seria o presente real ou o sonho imaginado. Uma interessante discussão sobre o fantástico na literatura é feita por Todorov (1977), segundo o qual o fantástico opera no mundo da realidade concreta, levando o leitor a se questionar se o episódio fantástico não passaria de ilusão ou se, de fato, teria acontecido.

d) Contextualização poética

Aqui trata-se da abordagem da obra em si. Como sugestão, poderiam ser discutidas as características do personagem principal. Como ele reage durante o conto? Quais seriam seus planos ao sair do hotel, antes de sofrer o acidente? Qual a relação do personagem principal com as personagens secundárias que aparecem ao longo da história? Como o personagem principal se articula à dualidade de tempo na qual se insere durante todo o texto?

e) Contextualização crítica

Neste momento, apresentar aos alunos ou pedir que pesquisem publicações da crítica acerca do texto analisado. Não se trata, no entanto, de entender a crítica como a última palavra acerca do objeto literário, mas concebê-la como instrumento auxiliar no entendimento e compreensão do conto.

f) Contextualização presentificadora

Trata-se de aproximar o texto lido da realidade do leitor. Embora se trate de um conto, de pequena extensão, ainda assim, o aluno poderá ser estimulado “a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida” (COSSON, 2016, p. 89). Pode-se indagar, por exemplo, sobre experiências de “quase-morte” e os relatos que as pessoas apresentam, tendo uma vez vivenciado esse processo. Também se pode discutir sobre os sonhos e até que ponto corroboram ou não com a realidade. São temas que, “embalados” pelo conto, poderão despertar a curiosidade e participação do aluno, fazendo-o entender que a literatura trata daquilo que é peculiar à existência humana.

g) Contextualização temática

Aqui pode ser retomada a questão da passagem do tempo, a ser discutida em conjunto com um professor de filosofia, por exemplo.

VI- Segunda interpretação

Neste momento, um dos enfoques da obra será objeto da atenção detida dos alunos, que farão o registro de suas discussões e análises. Esse registro pode ser, por exemplo, uma exposição fotográfica ou de desenhos que mostrem a passagem do tempo e a maneira como o ser humano se relaciona com isso.

VII- Expansão

Trata-se de relacionar o texto lido com outros de estética e temática semelhantes. Poderiam ser pesquisados autores brasileiros contemporâneos que exploram o realismo fantástico.

A proposta encetada acima se constituiu em um exercício do autor desta dissertação a partir dos pressupostos de Rildo Cosson. A inclusão dessa estratégia didático-pedagógica retoma os preceitos do letramento literário, o qual propõe uma abordagem diferenciada da literatura em sala de aula. A partir dos itens constantes na estratégia desenvolvida acima, é possível destacar as principais contribuições do letramento. Em primeiro lugar, o texto literário é valorizado, servindo de ponto de partida para as análises em sala de aula, não valendo apenas como pretexto para atividades e desdobramentos de outra natureza. Também é perceptível a participação ativa do aluno na construção dos significados do texto. A significação do texto literário vai sendo construída paulatinamente, por meio de exercícios diversos – não apenas escritos - que levam a pensar sobre as interrelações advindas da leitura literária. Por fim, deve-se enfatizar que, na perspectiva do letramento literário, o aluno leitor sempre vai gerar algum produto a partir do que leu, possibilitando a livre expressão a partir das leituras iniciadas em sala de aula. Podem ser desenvolvidos curtas, esquetes, expressões de artes plásticas, paródias, enfim, as quais evidenciam uma apropriação do texto, feito para leitura, compreensão e também extrapolação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises encetadas em torno dos documentos oficiais em sua relação com o ensino de literatura, podem ser elencadas algumas observações:

- ❖ há, por vezes, um descompasso entre as teorias defendidas nos textos e as práticas efetivamente sugeridas para a abordagem do texto literário. Ou seja, os aclamados novos pressupostos defendidos não são acompanhados por propostas de intervenção condizentes. Isto foi constatado, por exemplo, quando da abordagem dos PCN+ Ensino Médio, os quais, embora defendam uma posição de relevância para a literatura, seguem tratando o objeto literário tendo por referência apenas a Linguística Textual. Ora, reconhecer a especificidade do texto literário implica também reconhecer uma forma adequada de acessá-lo e explorá-lo em toda sua potencialidade.
- ❖ Os documentos analisados, de maneira geral, não aprofundam em sugestões de trabalho para o professor. Acabam por conservar um aspecto estruturalista e conteudista, sem municiar os professores com opções que possam ser levadas a cabo em sala de aula. Ao se considerar um documento curricular de abrangência nacional e tendo em vista as dificuldades encontradas na formação do professorado, é imprescindível que as normativas e orientações se aprofundem em sugestões para práticas em sala de aula. Do contrário, quaisquer que sejam os documentos, não terão aplicabilidade.
- ❖ Também há que se problematizar a pretensão dos documentos de esfera federal em servirem de base para todo território nacional. Como já aventado neste texto, as dimensões do país e sua diversidade cultural e econômica tornam as políticas curriculares um desafio. Poder-se-iam fazer as seguintes indagações, as quais constituiriam pauta para outra pesquisa: em que medida a literatura regional foi contemplada nos documentos? Como deveria ser trabalhada nas escolas? Quais os entraves na formação dos professores de língua portuguesa das diferentes regiões do Brasil e até que ponto são conhecedores da documentação abordada?
- ❖ Como já discutido na pesquisa, as OCEM se constituem no documento que mais se aproxima dos pressupostos do letramento literário, reconhecendo a importância e poder

transformador da literatura. Mas, à semelhança dos demais documentos analisados, não encetam uma discussão sobre práticas para abordagem do objeto literário.

- ❖ Dos documentos analisados, a BNCC referente às linguagens, embora o mais recente, apresenta uma concepção discutível de ensino baseada em habilidades e competências, as quais também foram problematizadas neste texto. Não faz uma discussão acurada sobre o conceito de literatura, recorre a expressões já gastas pelo uso para caracterizar a abordagem do texto literário e prioriza os chamados textos canônicos.

De posse das afirmações acima, é possível depreender que os documentos de esfera nacional ou estadual analisados ainda estão distantes de um texto de referência que possa subsidiar professores e o corpo pedagógico como um todo. Inicialmente, se faria necessária uma discussão que abordasse os teóricos da área, elemento que só ganha maior notoriedade nas OCEM. De maneira geral, teorias, autores e conceitos aparecem diluídos nos textos, quase que em “doses homeopáticas”, dificultando a inserção dos professores no campo de conhecimento específico da literatura.

Para além das deficiências encontradas na teorização sobre literatura e ensino, os documentos recorrem, principalmente, a BNCC e o CBC, à já citada noção de habilidades e competências, deixando entrever ao professor uma concepção dirigida e artificial de ensino. Corre-se o risco de os docentes associarem o bom resultado das aulas de literatura ao mero cumprimento das tais habilidades.

É preciso introduzir (e com maior clareza e assertividade) o conceito e prática do letramento literário nas documentações oficiais. Propiciar, ao professor, uma reflexão sobre sua própria experiência enquanto leitor e como a tem repassado aos educandos. Enfatizar que os resultados pretendidos não recaem na quantidade de obras lidas ou exercícios resolvidos; antes, há que se promover não apenas o acesso ao objeto literário, mas o gosto pela literatura em sala de aula. Permitir com que, diferentemente do constatado pela crítica, a literatura deixe de ocupar, em alguns lugares, papel de coadjuvante, para exercer sua função como uma das mais importantes manifestações da linguagem.

Assim sendo, cabe conceder as chaves ao educando, por meio da prática do letramento literário em sala de aula, devidamente embasado pelas orientações oficiais, para que aquele possa “abrir os livros e apropriar-se da e ressignificar a palavra, inserindo-se e inserindo-a, efetivamente,

na cultura” (OBERG, 2014, p. 208). Nessa perspectiva, a literatura é vista não apenas como possibilidade de interpretação, mas também de alargamento dos sentidos do texto e estímulo ao potencial criador do leitor.

Dessa forma, a presente pesquisa espera contribuir para a reflexão sobre as orientações de Estado referentes ao ensino de linguagens e, mais especificamente, ao ensino de literatura na escola. Sugere-se uma reorganização desses documentos, contando com efetiva participação dos diversos segmentos da comunidade escolar a fim de se estabelecer um paradigma mais moderno e coerente que permita o estímulo à autonomia do leitor. Para além das prescrições oficiais, esta pesquisa também almeja contribuir para a proposição de sequências inspiradas em Cosson (2014), que possibilitem o acesso paulatino e aprofundado ao objeto literário. Sendo assim, somente com a renovação das orientações de Estado e consequente renovação das práticas, será possível obter experiências mais significativas no campo da leitura literária na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 2007. p. 1-40.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 83-92, 2017.

BELCHIOR, Ygor Klain; COELHO, Ana Lucia Santos. A BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, v.8, p.62 - 78, 2017.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Introdução: Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura?. In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. (Org.). **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 65-74.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Casa Civil; subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF., 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)**; vol.1; Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2006.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 25 jun. 2017.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. p. 23-25.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CAUM, Catarine; GALIETA, Tatiana. O „Conteúdo Básico Comum”: uma análise linguística da Proposta Curricular de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, p. 11-35, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

COENGA, Rosemar. **Letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 9-57.

COMPETÊNCIA. **Dicionário online Priberam**, 12 set. 2018. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/compet%C3%Aancia>>. Acesso em 12 set. 2018.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leituras**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-44.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.** [online]. vol. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-24.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. O professor de Língua Portuguesa e as decisões curriculares: um caso de autonomia?. **EUTOMIA**, Ano IV, v. 1, n. 8, p. 366-377, 2011.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de ciências da natureza. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio**. São Paulo: Martin Claret, 2017. p. 59-89.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAUSER, Arnold. **Historia social de la literatura y del arte**. Guadarrama: Punto Omega, 1978. p. 11-156.

_____. Os tempos pré-históricos. In: _____. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista; FALQUETO, Adriana Lemos; SILVA, Arlene Batista da. Orientações curriculares do ensino médio: uma especificidade para a literatura. **Entreletras**. Tocantins, vol. 6, n. 1, p. 75-85, 2015.

JAKOBSON, Roman. Poesia da Gramática e Gramática da Poesia. In: _____. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 65-80.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: _____. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11-25.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.26, p.109-118, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol.17, n.49, p.39-58, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. pp. 14-59.

OBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. (Org.). **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 203-209.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; FALK, Josilene Erlacher Werneck Machado; CARVALHO, Michele Pires; GONCALVES, Emerson Nunes da Costa. Parâmetros Curriculares Nacionais, formação docente e a gestão escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Cadernos...** Recife: ANPAE, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PELLEGRINI, Tania. **A imagem e a letra:** aspectos da ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 147-212.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** São Paulo: Ática, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE/MG. **Conteúdo Básico Comum** – Português. Educação Básica – Ensino Médio. 2005.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares. **Revista Olhares**, v. 5, p. 90-107, 2017.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

SILVA, Roberto Rafael da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. [4 de dezembro, 2017]. São Leopoldo: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Entrevista concedida a João Vitor Santos.

SIQUEIRA, Edit Maria Alves. **Literatura e escola:** reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Editora Moraes, 1977.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização** - Revista Online de Extensão da UFGD, v. 3, p. 81-98, 2016.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Mercado de Letras, 2003 [1949]. p. 11-35.